



**University of
Zurich^{UZH}**

**Zurich Open Repository and
Archive**

University of Zurich
University Library
Strickhofstrasse 39
CH-8057 Zurich
www.zora.uzh.ch

Year: 2009

**Medienkindheit im multikulturellen Umfeld. Über die Zusammenhänge bei
Kindern mit und ohne Migrationshintergrund hinsichtlich ihrer
Mediennutzung in der Diskussion um Medienkompetenz**

Meier, Isabelle

Posted at the Zurich Open Repository and Archive, University of Zurich

ZORA URL: <https://doi.org/10.5167/uzh-71122>

Published Research Report

Published Version

Originally published at:

Meier, Isabelle (2009). Medienkindheit im multikulturellen Umfeld. Über die Zusammenhänge bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund hinsichtlich ihrer Mediennutzung in der Diskussion um Medienkompetenz. Zürich: Universität Zürich, Pädagogisches Institut.



Universität Zürich
Pädagogisches Institut
z-proso

University of Cambridge
Institute of Criminology

Zürcher Projekt zur sozialen Entwicklung von Kindern



MEDIENKINDHEIT IM MULTIKULTURELLEN UMFELD

ÜBER DIE ZUSAMMENHÄNGE BEI KINDERN MIT UND OHNE MIGRATIONS-
HINTERGRUND HINSICHTLICH IHRER MEDIENNUTZUNG IN DER DISKUSSION
UM MEDIENKOMPETENZ

EINE QUANTITATIV-EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG

Isabelle Meier

Herausgeber: Manuel Eisner und Denis Ribeaud

Forschungsbericht aus der Reihe *z-proso*
Zürcher Projekt zur sozialen Entwicklung von Kindern

Zürich, August 2009, Bericht Nr. 12

Abstract

Die vorliegende Studie untersucht den Zugang zu Medien sowie deren Nutzung von Stadtzürcher Primarschülern. Dabei werden die Unterschiede von Kindern mit Migrationshintergrund gegenüber Kindern ohne Migrationshintergrund hinsichtlich geschlechtsspezifischer, soziodemographischer sowie kultureller Faktoren analysiert.

Die Lizentiatsarbeit lehnt sich an das Zürcher Projekt zur sozialen Entwicklung von Kindern, *z-proso*, deren Stichprobe es durch eine Überrepräsentation an Kindern aus unterprivilegierten Quartieren ermöglicht, den Schwerpunkt auf diejenigen Kinder zu legen, die nicht nur aus Familien mit Migrationskontext entstammen sondern auch sozial benachteiligten Schichten angehören.

Massenmedien gelten neben der Familie, der Schule sowie den Gleichaltrigengruppen und Freundschaftsbeziehungen als weitere relevante Sozialisationsinstanz im Sozialisationsprozess. Gleichzeitig herrscht ein breiter Diskurs um die rasante Entwicklung der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien, deren Einfluss in die kindlichen Lebenswelten sowie die Notwendigkeit, die Kinder in einem kompetenten Medienumgang zu unterweisen. Sowohl in der wissenschaftlichen als auch in der öffentlichen Debatte wird Medienkompetenz mittlerweile oft mit der Medienpädagogik gleichgesetzt oder als deren normative Prämisse gehandelt. Innerhalb der Forschungsdebatte gewinnen Untersuchungen zur Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen immer mehr an Bedeutung – Studien, die diesbezüglich Kinder mit Migrationshintergrund besonders berücksichtigen, fehlen jedoch weitgehend. Neben der familialen und kulturellen Einbindung in die Medienwelt sind sowohl das Geschlecht als auch der sozioökonomische Status wichtige Einflussfaktoren für die mediale Erfahrungswelt der Kinder.

Bei der Untersuchung der Mediennutzung ist der Zugang zu Medien ein äusserst wichtiger Indikator und hilft dabei, ein möglichst präzises Bild der kindlichen Medienwelten zu verzeichnen. Die zentralen Erkenntnisse der Studie belegen, dass Kinder mit Migrationshintergrund mehr (elektronische) Medien besitzen und diese auch deutlich häufiger nutzen als Kinder ohne Migrationshintergrund. Des Weiteren konnte durch die Untersuchung aufgezeigt werden, dass die Verteilung der Medien im Haushalt eine relevante Voraussetzung für die Mediennutzung der Kinder ist. So verbringen etwa Kinder mit Migrationshintergrund deutlich mehr Zeit im Internet als Kinder ohne Migrationshintergrund, indes bei Ersteren der einzige Computer im Haushalt vorwiegend im Kinderzimmer steht. Dass der Fernseher nach wie vor leitendes Massenmedium in unserer Gesellschaft ist, bestätigt auch die vorliegende Studie. Hier sprechen die Ergebnisse ebenfalls dafür, dass viele Kinder und ihre Familie in medienkompetentem Handeln Unterstützung gebrauchen können (jedes vierte Kind beispielsweise sieht morgens vor der Schule fern). Bezüglich der Programmsprache hat sich bestätigt, dass Kinder mit Migrationshintergrund aus herkunftsorientierten Familien (kulturelle Orientierung) zumeist in der Muttersprache fernse-

hen, es gibt jedoch auch signifikante Unterschiede je nach Herkunftsland. Bei den Programmpräferenzen hat sich neben den geschlechtsspezifischen Unterschieden auch gezeigt, dass der öffentlich-rechtliche, von Medienpädagogen und Eltern anerkannte und dementsprechend kindergerechte TV-Sender KI.KA weit hinter privat-rechtlichen Sendern steht. So schaut nur gerade jedes zwanzigste Kind seine Lieblingssendungen auf dem KI.KA. Eine weitere wichtige Erkenntnis ergab sich auch bei den Video-/Computerspielen: demgemäss spielen Kinder mit Migrationshintergrund deutlich mehr Video-/Computerspiele, die nicht ihrer Altersgruppe entsprechen, als Kinder ohne Migrationshintergrund.

Schliesslich lassen sich sowohl hinsichtlich des Geschlechts als auch des sozialen Status neben einigen entscheidenden Differenzen auch viele Gemeinsamkeiten finden. Weiter zeigen die Ergebnisse, dass der Migrationshintergrund je nach Schicht einen divergenten Einfluss hat.

Insgesamt stellt die Studie eine differenzierte Betrachtung der Mediensituation der Stadt-zürcher Kinder dar und taucht während der Diskussion der Ergebnisse in die familiäre lebensweltliche Komplexität des alltäglichen kindlichen Medienhandelns ein. Dabei wird insbesondere an medienpädagogische Unterstützungsangebote appelliert, zielgruppenorientiert zu arbeiten und die medienspezifischen Kompetenzen auch den Bedürfnissen und Möglichkeiten der Familien anzupassen. Ausgangspunkt sollte dabei die Medienwelt der Kinder als auch diejenige der Familie sein. Eine wichtige sozialpädagogische Zielsetzung – Hilfeleistung zur Medienerziehung – impliziert somit gleichermassen „Medienerziehungskompetenz“ der Eltern und Erziehungspersonen.

Dank

Diese Untersuchung wurde im Rahmen von *z-proso*, dem Zürcher Projekt zur sozialen Entwicklung von Kindern durchgeführt. Für die Unterstützung in Hinsicht auf die Themenfindung und den Umgang mit dem Datensatz möchte ich Denis Ribeaud danken.

Mein herzlicher Dank geht auch an Dr. Jürg Schwarz, der mich bei methodischen Fragen geduldig und kompetent beraten hat.

Ich danke auch Prof. Dr. Reinhard Fatke für seine Betreuung und Unterstützung in den Phasen der Konzeptualisierung und der theoretischen Überlegungen.

Zuletzt möchte ich mich bei all den Menschen in meinem Umfeld bedanken, die mir mit viel Geduld und Rückhalt in dieser zeitaufwändigen und intensiven Schlussphase meines Studiums beigestanden haben. Von besonderer Bedeutung für die Realisierung dieser Lizentiatsarbeit waren Judith Brändle, Tamara Schubiger und Samuel Keller, die ihr Studium etwas schneller als ich beendet haben und mich daher unermüdlich zum Abschluss motivierten. Ausserdem gaben sie mir in den zahlreichen Diskussionen zum Forschungsgegenstand wichtige Impulse und Gedankenanstösse.

Schliesslich gilt mein grösster Dank meinem Lebensgefährten Marcel Mauerhofer; mit ihm haben sich die Perspektiven für die Zeit nach Beendigung meines Studiums entwickelt – und so freue ich mich auf die bevorstehende Herausforderung, die sich uns in Moçambique in Form eines neuen Lebensabschnitts eröffnen wird.

Ferner danke ich auch allen hier nicht namentlich erwähnten Personen, die mich in meiner Arbeit unterstützt haben.

Zürich, im August 2009

Isabelle Meier

Inhaltsverzeichnis

1	EINLEITUNG	8
1.1	THEMENWAHL, INTERESSE UND FRAGESTELLUNG	8
1.2	Z-PROSO: ZÜRCHER PROJEKT ZUR SOZIALEN ENTWICKLUNG VON KINDERN	9
1.3	MEDIENPÄDAGOGIK: EIN ÜBERBLICK	10
1.4	AUFBAU DER ARBEIT	12
TEIL I: THEORIE UND AKTUELLER FORSCHUNGSSTAND.....		14
2	KINDHEIT, SOZIALISATION UND MEDIEN	14
2.1	DIE BEGRIFFE KINDHEIT UND MEDIENKINDHEIT	15
2.2	MEDIEN, MASSENMEDIEN UND MEDIALISIERUNG	17
2.3	SOZIALISATION UND SOZIALISATIONSPROZESS	19
2.3.1	<i>Sozialisation innerhalb der Familie</i>	<i>20</i>
2.3.2	<i>Sozialisation ausserhalb der Familie</i>	<i>21</i>
2.3.3	<i>Geschlechtsspezifische Faktoren bei der Sozialisation.....</i>	<i>22</i>
2.4	MEDIENSOZIALISATION	23
2.4.1	<i>Mediale Sozialisation als Wechselwirkung: Medien, Gesellschaft und Individuum.....</i>	<i>25</i>
2.4.2	<i>Theoretische Ansätze</i>	<i>25</i>
2.5	MEDIEN UND GESCHLECHT: GENDER-THEORIEN UND FORSCHUNG	27
2.6	ZUSAMMENFASSUNG	29
3	MIGRATION UND MULTIKULTURELLE GESELLSCHAFT – PÄDAGOGISCHE ANSÄTZE	31
3.1	MIGRATION UND MIGRATIONSHINTERGRUND	31
3.1.1	<i>Migranten in der Schweiz</i>	<i>32</i>
3.1.2	<i>Integrationsprozesse von Migrationsfamilien in Einwanderungsgesellschaften</i>	<i>33</i>
3.2	KINDER MIT MIGRATIONSHINTERGRUND	35
3.3	KONZEPTE INTERKULTURELLER PÄDAGOGIK.....	36
3.3.1	<i>Die Bedeutungsfelder von Interkultureller Pädagogik im Kontext ausserpädagogischer Medienkompetenz.....</i>	<i>38</i>
3.3.2	<i>Migrationspädagogik.....</i>	<i>40</i>
3.4	MEDIEN UND MIGRATION.....	41
3.5	ZUSAMMENFASSUNG	42
4	AUFWACHSEN IN DER MEDIENWELT.....	44
4.1	SOZIALER STATUS UND PLURALISIERUNG DER LEBENSFORMEN	45

4.2	KULTUR UND MEDIAL AUSGEPRÄGTES KONSUMVERHALTEN	47
4.3	DIE ROLLE DER MEDIEN IM ALLTAG DER KINDER	49
4.3.1	<i>Medienkonsum und Devianz.....</i>	50
4.3.2	<i>Divergente vs. progressive Strömungen innerhalb der Medienpädagogik</i>	50
4.4	ZUSAMMENFASSUNG	51
5	MEDIENKOMPETENZ	53
5.1	ERLÄUTERUNGEN ZUM KOMPETENZBEGRIFF	54
5.2	DIMENSIONEN DER MEDIENKOMPETENZ	56
5.3	SOZIALISATION ZUR MEDIENNUTZUNG	62
5.4	ZUSAMMENFASSUNG	62
6	FORSCHUNGSSTAND ZUM MEDIENGEBRAUCH VON KINDERN UND JUGENDLICHEN	65
 TEIL II: HYPOTHESEN, FORSCHUNGSDESIGN, EMPIRISCHE ERGEBNISSE 69		
7	FRAGESTELLUNGEN UND HYPOTHESEN.....	69
8	FORSCHUNGSDESIGN	72
8.1	DATENERHEBUNG UND DATENAUSWERTUNG	72
8.2	DATENBASIS UND ZENTRALE DIMENSIONEN	74
9	EMPIRISCHE ERGEBNISSE	85
9.1	ÜBERBLICK ZUR KINDERBEFRAGUNG/ <i>MEDIA USE</i>	85
9.2	ÜBERPRÜFUNG DER HYPOTHESEN	92
9.2.1	<i>Medienzugang und Medienbesitz.....</i>	92
9.2.2	<i>Häufigkeiten und Dauer des Medienkonsums.....</i>	95
9.2.3	<i>Programmsprache und Programmpräferenzen</i>	97
 TEIL III: DISKUSSION DER ERGEBNISSE, SCHLUSSFOLGERUNGEN UND AUSBLICK		
10	DISKUSSION.....	104
10.1	BEZUG DER ERGEBNISSE ZUR THEORIE	104
10.1.1	<i>Implikationen zur Mediensozialisation und interkulturellem Aufwachsen.....</i>	105
10.1.2	<i>Medienkompetenz als sozialpädagogische Aufgabe</i>	109
10.2	FAZIT	112
10.3	AUSBLICK UND OFFENE FRAGEN	112
11	LITERATUR	115
12	ANHANG.....	128

TABELLENVERZEICHNIS	128
ABBILDUNGSVERZEICHNIS	129
MEDIA USE	130
CURRICULUM VITAE	133

1 Einleitung

Der pädagogisch nicht kontrollierte Umgang mit Massenmedien und die gleichzeitig rasante und unübersichtliche Entwicklung von neuen (Kommunikations-)Medien führt zu immer mehr öffentlichen und wissenschaftlichen Diskussionen (vgl. Fromme 2001, S. 23). In zahlreichen sozialwissenschaftlichen Studien wurden die Mediennutzung und Medienwirkung von Kindern und Jugendlichen bereits empirisch erforscht. Dabei haben sich keinesfalls bloss die Medien- und Kommunikationswissenschaften diesem komplexen und vielfältigen Gegenstand angenommen, sondern vielmehr beschäftigen sich diverse Disziplinen mit dem Mediengebrauch und dem damit einhergehenden Fortschritt der Kommunikations- und Informationstechnologie.

In meiner Lizentiatsarbeit werde ich die Mediennutzung von Kindern, mit besonderer Berücksichtigung von Kindern mit Migrationshintergrund, untersuchen. Die Daten wurden im Rahmen der Längsschnittstudie z-proso, dem Zürcher Projekt zur sozialen Entwicklung von Kindern, erhoben und zeichnen sich insbesondere durch die Multikulturalität der Teilnehmer aus. In diesem Zusammenhang interessieren zum einen die geschlechtsspezifischen Unterschiede in der Mediennutzung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund und daneben auch die Bedeutung der soziodemographischen Einflüsse sowie kulturelle Faktoren. Der Einfluss von Medien auf die Entwicklung der Identität ist eine der Grundfragen in der Mediensozialisationsforschung (vgl. Süss 2004, S. 25) und gleichermassen beschäftigt die veralltäglichte, ausserpädagogische Mediennutzung den medienpädagogischen Diskurs. In der Auseinandersetzung mit der Kindheit in der heutigen Mediengesellschaft bzw. der Medienkindheit unter dem Aspekt von Sozialisationsprozessen wird der aktuelle Diskurs zur Medienkompetenz aufgegriffen und zu den empirischen Befunden dieser Arbeit in Beziehung gesetzt.

1.1 Themenwahl, Interesse und Fragestellung

Die pädagogischen Sorgen bezüglich des Medienkonsums von Kindern haben sich seit Jahrzehnten nicht geändert und konzentrieren sich noch immer auf die Befürchtungen, Kinder würden ungeeignete Medieninhalte konsumieren, und der Medienkonsum im Allgemeinen verdränge vernünftiger und sinnvollere Freizeitaktivitäten. Gleichzeitig wirken sich gesellschaftliche Wandlungsprozesse, die in vielen Lebensbereichen Einzug halten, auf den medienpädagogischen Diskurs ein, der sich intensiv mit dem Umgang und den Folgen des sich rasant entwickelnden Medienangebots und dessen Bedeutung in der heutigen Informationsgesellschaft auseinandersetzt.

Ganz umfassend kann man auch von einer Medialisierung von Erfahrungen in vielen alltäglichen Bereichen sprechen. „Bezogen auf die ausserpädagogische Mediennutzung von

Kindern bedeutet das, dass freizeit- oder medienpädagogische Ansätze nicht ohne ein differenziertes Wissen über diese Mediennutzung entwickelt werden können" (Fromme 2001, S. 31). Auch in der medienpädagogisch orientierten Sozialisationsforschung sind in den letzten Jahrzehnten grosse Fortschritte gemacht worden. Medien im Zusammenhang mit Migration sind aber erst in geringem Masse untersucht worden; besonders die Mediennutzung von Kindern mit Migrationshintergrund im Vergleich zu Kindern ohne Migrationshintergrund.

Der Umfang medienpädagogischer Ziele und Aufgaben zieht sich über kritisch reflexive Medienbildung, der Förderung aktiver Rezeption und Partizipation bis hin zu allgemeinen Kommunikations-, Handlungs- und Sozialkompetenzen. Medienerziehung vermittelt nicht nur die Möglichkeiten gesellschaftlicher Kommunikationskultur sondern erfasst auch die Einflüsse kommerziell- und fremdbestimmter Medienwirklichkeit, die das Individuum erkennen und beurteilen soll, um sich kompetent in der Medienwelt zurechtfinden zu können. Somit ist Medienkompetenz als gesamtgesellschaftliche, medienpädagogische Aufgabe (vgl. dazu bspw. Aufenanger 1999, S. 17) ein zentraler Aspekt, der unabwendbar in medienpädagogische Überlegungen und in die Forschung mit einbezogen werden muss. Vor diesem Hintergrund wurde folgende Forschungsfrage entwickelt:

Inwiefern unterscheiden sich bei Kindern mit Migrationshintergrund im Vergleich zu Kindern ohne Migrationshintergrund der Medienbesitz sowie die Mediennutzung hinsichtlich geschlechtsspezifischer, soziodemographischer und kultureller Faktoren?

Neben den geschlechtsspezifischen Unterschieden untersuche ich daher auch, ob soziodemographische Merkmale wie Alter, Bildung und Beruf der Eltern, Haushaltsgrösse und Haushaltseinkommen, aber auch kulturelle Merkmale wie Herkunftsland, kulturelle Orientierung und Migrationsgeschichte der Eltern Einfluss auf die Mediennutzung haben.

Die empirischen Befunde aus den Analysen werden vor dem Hintergrund des aktuellen Diskurses über Medienkompetenz diskutiert. Denn die Fähigkeit, mit Medien kompetent umzugehen, ist bereits bei Kindern im Hinblick auf soziale Integration und Kommunikation notwendig. Zudem ist bei der Entwicklung von Präventionsprogrammen die Kenntnis über die von pädagogischen Intentionen unabhängige Mediennutzung überaus wichtig.

1.2 z-proso: Zürcher Projekt zur sozialen Entwicklung von Kindern

Die Lizentiatsarbeit lehnt sich an das Zürcher Projekt zur sozialen Entwicklung von Kindern, *z-proso* an. Das Projekt erwuchs aus dem „Zürcher Interventions- und Präventions-

programm an Schulen – *zipps*¹. *zipps* ist ein gross angelegtes Forschungs- und Interventionsprojekt zur Förderung der sozialen Kompetenzen von Primarschulkindern und zur Verminderung verschiedener Formen von Problemverhalten. *z-proso* ist eine von drei Studien, die zusammen das Gesamtprojekt bilden. Es handelt sich dabei um eine Längsschnittstudie, kombiniert mit der Umsetzung von zwei Präventionsprogrammen zur Begünstigung der Lebenskompetenzen von Primarschulkindern. *z-proso* untersucht in jährlichen Erhebungswellen die Wirksamkeit der zwei Präventionsprogramme und erforscht darüber hinaus die soziale Entwicklung der Kinder. Das Zürcher Projekt zur sozialen Entwicklung von Kindern ist am Pädagogischen Institut der Universität Zürich angegliedert und gehört dem Nationalen Forschungsprogramm 52 „Kindheit, Jugend und Generationenbeziehungen im gesellschaftlichen Wandel“ an¹.

In den jährlichen Erhebungswellen werden neben den Schülern auch deren Eltern bzw. die erziehungsberechtigten Personen, und die jeweiligen Lehrer interviewt. *z-proso* fand seinen Start im Schulbeginn 2004. Dabei bildeten alle Kinder, die in diesem Sommer in der Stadt Zürich in öffentlichen Primarschulen eingeschult wurden, die Grundgesamtheit. Die Grundgesamtheit bestand demnach aus etwa 150 ersten Schulklassen, wovon eine Zufallsstichprobe von 100 Schulklassen gezogen wurde. Dabei wurde besonders auf eine hohe Beteiligung von Kindern mit möglichem sozialem Problemverhalten geachtet, und dementsprechend waren Kinder aus sozial unterprivilegierten Schulkreisen überrepräsentiert². Da sozial benachteiligte Quartiere einen besonders hohen Anteil an Migranten bzw. Personen mit Migrationshintergrund aufweisen, ist ein besonderes Merkmal der Studie die Multikulturalität der Teilnehmer. Die Schweiz ist seit jeher ein Einwanderungsland, und die Stadt Zürich, als bedeutendstes Wirtschaftszentrum der Schweiz, hat schon immer eine Vielzahl von Einwanderern angezogen. Derzeit beträgt der Ausländeranteil in der Stadt Zürich 31%³.

Ein zentrales Ziel des Projekts ist es, das Zusammenspiel von Persönlichkeit, Familie, Nachbarschaft und Schule in Bezug auf das Heranreifen von pro-sozialen Kompetenzen – wie zum Beispiel *Einfühlungsvermögen* – auf der einen Seite und sozialem Problemverhalten – wie zum Beispiel *Stören des Unterrichts* – auf der andern Seite zu bestimmen.

1.3 Medienpädagogik: ein Überblick

Medienpädagogik ist eine Teildisziplin der Erziehungswissenschaften (vgl. Baacke 1997, S. 1), und ihr wichtigster Aufgabenbereich besteht darin, den Kindern einen bewussten

¹ Für mehr Informationen und Details zu den einzelnen Projekten des NFP 52 sowie zu ersten Ergebnissen der Präventionsprogramme siehe unter: http://www.nfp52.ch/d_dieprojekte.cfm [Date of Access: 28.08.2009].

² Vgl. *z-proso* Newsletter 1/2004, S. 4. [http://www.ife.uzh.ch/fckeditor_downloads/Newsletter1_de\(1\).pdf](http://www.ife.uzh.ch/fckeditor_downloads/Newsletter1_de(1).pdf) [Date of Access: 28.08.2009].

³ Vgl. <http://www.stadt-zuerich.ch/content/prd/de/index/statistik/bevoelkerung/bevoelkerungsstand.html#wohnbevoelkerungderstadtzuerichnachherkunftundstadtquartier2008> [Date of Access: 28.08.2009].

Auseinandersetzungsprozess mit Medien zu vermitteln. Grundsätzlich sollen die Kinder und Jugendlichen lernen, im Auswählen und Nutzen von Medienangeboten, im eigenen Gestalten und Verbreiten von Medienbeiträgen, dem Verstehen und Bewerten von Mediengestaltungen, dem Erkennen und Aufarbeiten von Medieneinflüssen sowie dem Durchschauen und Beurteilen von Bedingungen der Medienproduktion und Medienverarbeitung (vgl. Tulodziecki 1997, S. 143) Verantwortung zu übernehmen.

Aus pädagogischer Perspektive ist es nützlich und auch nahe liegend, den Begriff Medienpädagogik als übergeordnete Bezeichnung für alle pädagogisch orientierten Beschäftigungen mit Medien zu verstehen. Eine viel verwendete Klassifizierung ist die Unterscheidung zwischen Mediendidaktik, Medienerziehung, Medienkunde und Medienforschung (vgl. Baacke 1997, S. 4).

- (1) Mediendidaktik bezieht sich ergo auf Unterrichtsmittel und fragt innerhalb des Bereichs der Didaktik, wie Medien „zur Erreichung pädagogisch gerechtfertigter Ziele gestaltet und verwendet werden können bzw. sollen“ (Tulodziecki 1997, S. 45).
- (2) Medienerziehung meint zuerst die alles einschliessende „Erziehung zur reflektierten Mediennutzung“ (Schorb 2005a, S. 241) im Sinn eines angemessenen Umgangs mit Medien. Daneben zielt Medienerziehung auch auf „die Erziehung durch die Medien selbst“ (vgl. ebd., S. 242) ab, wobei die Medien als wesentlicher Sozialisationsfaktor betrachtet werden.
- (3) Medienkunde gilt als „Wissen über Geschichte, Struktur, Inhalte und Ästhetik der Massenkommunikation und der sog. neuen Medien“ (Kübler 1994, S. 93). Dazu gehört auch das Wissen über die Funktion der Medien, sowie die Einsicht in die rechtlichen, ökonomischen und gesellschaftlichen Bedingungen und Hintergründe der Medien (vgl. Baacke 1997, S. 4).
- (4) Die Medienforschung ist ein interdisziplinärer Bereich, wird jedoch bestimmt von der Medien- und Kommunikationswissenschaft, die sich vorwiegend innerhalb der Mediennutzungs- und Medienwirkungsforschung bewegt, sich aber auch mit Medienökonomie, den Medien als Organisationen und soziale Systeme (vgl. Jarren 2001) beschäftigt. Andere wichtige Forschungsstränge sind die medienpädagogische Forschung – die weitgehend in der Tradition der kommunikationswissenschaftlichen Forschung steht (vgl. Kunczik 1994, S. 111), die Gender-Studies sowie die (linguistische) Sprach- und Kommunikationsforschung.

Eine Trennung dieser einzelnen Kategorien ist nicht immer möglich. So verschwimmen durch die Entwicklungen in Informations- und Kommunikationstechnologie auch zunehmend die Grenzen zwischen einzelnen Kommunikationsformen – nicht nur werden alltägliche Handlungen immer mehr medial beeinflusst, sondern entstehen auch neue Kommunikationsweisen. Allerdings muss gerade in die pädagogische Perspektive die „Gesamtheit aller pädagogisch relevanten handlungsanleitenden Überlegungen mit Medien-

bezug einschliesslich ihrer medientechnischen und medientheoretischen bzw. empirischen und normativen Grundlagen" (Tulodziecki 1997, S. 45) mit einbezogen werden.

Oder mit anderen Worten: „Medienpädagogik umfasst alle Fragen der pädagogischen Bedeutung von Medien in den Nutzungsbereichen Freizeit, Bildung und Beruf. Dort wo Medien als Mittel der Information, Beeinflussung, Unterhaltung, Unterrichtung und Alltagsorganisation Relevanz für die Sozialisation eines Menschen erlangen, werden sie zum Gegenstand der Medienpädagogik" (Hüther/Schorb 2005, S. 265).

Und indem Hüther/Schorb Sozialisation als das Zusammenwirken aller auf das Individuum bezogenen Einflüsse verstehen, wird Mediensozialisation „begriffen als Prozess der Auseinandersetzung des Einzelnen mit seiner medialen Umwelt, durch den dieser von ihr geprägt wird, sie aber ebenso selbst mit prägt" (ebd.).

Zwar wird die Medienpädagogik als Teil-Disziplin der Pädagogik gesehen, doch wie die meisten Fachrichtungen, die sich mit der Medienforschung beschäftigen, arbeitet sie mit den Studien und Theorien ihrer Bezugswissenschaften. In der vorliegenden Arbeit ist deshalb die Berücksichtigung dieser Bezugswissenschaften nicht nur ein zentraler Teil in der Ausarbeitung des theoretischen Hintergrunds, sondern auch eine ergänzende Grundlage in der Diskussion der empirischen Ergebnisse.

Unter den bereits erwähnten Bezugswissenschaften ist in erster Linie die Medien- und Kommunikationswissenschaft überaus interessant, indem viele wichtige Studien und Theorieansätze aus der Mediennutzungs- und Medienwirkungsforschung bei der Ausarbeitung medienpädagogischer Konzepte zu berücksichtigen und zu reflektieren sind. Gleichzeitig erhält die Medienpädagogik dadurch die Möglichkeit, den Weg zu fachkundigen Informationen über die konkreten Nutzungsmuster der Kinder geebnet zu haben, und zugleich Kenntnis über die Funktionen der Massenmedien wie auch die Medienwirklichkeit zu besitzen (vgl. Saxer/Bonfadelli/Hättenschwiler 1980, S. 217 ff.), um medienbezogene Aussagen aus pädagogischer Sicht machen zu können.

Daneben wird, auf der Grundlage von Sozialisationstheorien, der Stellenwert der Massenmedien als Sozialisationsfaktor erschlossen. Medien beteiligen sich an der sozialen Entwicklung der Kinder – Konzepte und Theorien zu Sozialisation und Sozialisationsprozess sind in diesem Zusammenhang eine wertvolle Grundlage bei der Betrachtung kindlicher Mediennutzung.

1.4 Aufbau der Arbeit

Die Arbeit gliedert sich wie folgt: in einem ersten Teil wird zunächst der theoretische Rahmen gesetzt und zum Schluss der aktuelle Forschungsstand aufgearbeitet. Dabei werden im nachfolgenden, zweiten Kapitel zunächst die relevanten Begriffsklärungen

vorgenommen: im Zentrum stehen die Begriffe Kindheit, Medienkindheit, Medien/Massenmedien und Medialisierung. Anschliessend wird, als Grundlage für die Besprechung der theoretischen Ansätze von Mediensozialisation, ein Überblick zur Sozialisationsforschung sowie den zentralen Sozialisationsinstanzen verschaffen.

Das dritte Kapitel beinhaltet die Definition von Migrationshintergrund wie sie in der Untersuchung verwendet wird sowie die Darstellung zur Situation von Migrationsfamilien in Einwanderungsgesellschaften mit besonderer Berücksichtigung der Migranten in der Schweiz. Weiter werden Konzepte interkultureller Pädagogik einander gegenüber und in einen Zusammenhang mit der ausserpädagogischen Mediennutzung gestellt. Ebenso wird die Integrationsfunktion der Medien in Bezug auf ethnische Minderheiten betrachtet.

Die Rolle der Medien in der Alltagswelt der Kinder wird im vierten Kapitel besprochen. Dabei werden der Wandel der Lebensformen und Kommunikationsstrukturen im Zusammenhang mit der Medialisierung verschiedener Lebenswelten und multimedialem Konsumverhalten betrachtet.

Im fünften Kapitel schliesslich wird Bezug genommen auf die aktuelle wissenschaftliche und öffentliche Debatte zur Medienkompetenz. Nach der Herleitung des Kompetenzbegriffs werden die bedeutendsten Konzepte, Dimensionen und Operationalisierungen von Medienkompetenz einander gegenübergestellt.

Das darauf folgenden, sechste Kapitel umfasst die Ausführungen zum aktuellen Forschungsstand zum Mediengebrauch von Kindern und Jugendlichen, unter Berücksichtigung von Heranwachsenden aus Migrationskontexten.

Der zweite, empirische Teil der Arbeit beginnt mit der Formulierung der zu analysierenden Forschungsfelder sowie der hieraus entwickelten Hypothesen (siebtes Kapitel).

Im achten Kapitel wird das Forschungsdesign beschrieben; dazu gehören die Beschreibung der Datenerhebung und Datenauswertung als auch eine Übersicht zur Datenbasis und deren zentralen Dimensionen.

Im neunten Kapitel werden letztendlich die empirischen Ergebnisse vorgestellt. Die Überprüfung der Hypothesen und die Beschreibung der empirischen Befunde erfolgt den genannten Forschungsfeldern entsprechend in einer sequentiellen Form.

In einem abschliessenden, dritten Teil werden die aus der empirischen Analyse gewonnenen Ergebnisse vorgestellt und in Bezug auf die forschungsleitende Frage und den theoretischen Hintergrund diskutiert und interpretiert (zehntes Kapitel). Hinsichtlich pädagogischer Handlungssituationen und Arbeitsfeldern werden medien- und sozialpädagogische Folgerungen gezogen.

Zuletzt werden ungeklärte, neu entstandene und weiterführende Fragen und Vorschläge für das entsprechende wissenschaftliche Forschungsgebiet formuliert.

TEIL I: THEORIE UND AKTUELLER FORSCHUNGSSTAND

2 Kindheit, Sozialisation und Medien

Über Generationen hinweg entstehen meist auch gesellschaftliche Veränderungen, die zugleich Umgestaltung von Alltagskulturen und Lebensentwürfen (vgl. Fend 1988, S. 91) mit sich ziehen können. Gleichzeitig bleiben jedem sozialen System seine kulturellen Traditionen auch erhalten, deren Normen und Werte in der heutigen „individualisierten Multi-optionsgesellschaft“ (Süss 2004, S. 49) allerdings oft schwer vereinbar sind. „Beruflicher Werdegang, soziale Beziehungen, Lebensformen und Lebensstile, aber auch Wertorientierungen, Konsumententscheidungen und Kultur-, Sport- und Mediennutzung werden nicht mehr nur durch objektive Lebenssituationen und gesellschaftliche Leistungsanforderungen erzwungen, sondern immer mehr auch von einem subjektiven Lebensentwurf mitbestimmt“ (Ferchhoff 2007, S. 19).

In ähnlicher Weise spricht auch Süss (2004) über das Aufwachsen in der Moderne: „Die Erwartungen an Altersnormen, Gender-Rollen, Berufsorientierungen, kulturelle Identität und nationale Identifikation sind heterogen und lassen viel Interpretationsspielraum offen“ (ebd., S. 49). Die Offenheit – aber auch Forderungen – an Lebensentwürfe bürden dem Individuum Urteile und Entschlüsse in den verschiedensten Lebensbereichen auf, die gleichzeitig gesellschaftlichen und kulturellen Anforderungen genügen müssen. Die Entlastung gegenüber früheren Zeiten, als starre Erwartungen an das Individuum diesem allerdings auch Verantwortung abnahmen (vgl. ebd.), bedeutet nun eine Belastung im weiteren Sinne.

Kinder wachsen in solche Gesellschafts- und Sozialstrukturen hinein und sie nehmen daran auch durch die ihnen vermittelte Medienwirklichkeit teil. Denn mit dem Fortschritt der Globalisierung geht auch die Entwicklung und Vernetzung der modernen Medien einher, die wesentlich ins Gewicht fällt bei der Verbreitung von Informationen, der Gewährleistung von Bildung und ihrem enormen (Über-)Angebot an Unterhaltung. Saxer et al. (1980) formulieren dieses Phänomen bereits vor drei Jahrzehnten: „Mit steigender Komplexität eines Sozialgebildes wachsen dessen Kommunikationsbedürfnisse regelmässig überproportional an“ (ebd., S. 13).

Im Prozess der Identitätsfindung fallen Medien aus verschiedenen Blickpunkten ins Gewicht; ihre dominierende Rolle im Alltag prägt die Erfahrungswelt der Kinder und Jugendlichen, und so „konstituieren ihre Inhalte im Rezeptionsprozess einen medialisierten *Erfahrungsraum* und fungieren als *Orientierungsquelle*“ (Bonfadelli/Bucher 2007, S. 126).

Im Folgenden wird der Begriff der Kindheit eingehend betrachtet, um darauf eine Definition der Medienkindheit vorzulegen und in einem nächsten Schritt das Gebiet der medialen Kommunikation und der Massenmedien für die vorliegende Arbeit abzustecken. Nachfolgend nimmt die Auseinandersetzung mit dem Sozialisationsbegriff innerhalb der

wichtigsten Sozialisationsinstanzen Familie, Schule und Peers sowie die geschlechtsspezifischen Faktoren im Sozialisationsprozess einen wesentlichen Teil dieses zweiten Kapitels ein. Schliesslich wird das Kapitel durch die Ausarbeitung der relevanten Dimensionen der Mediensozialisation komplettiert.

2.1 Die Begriffe Kindheit und Medienkindheit

Die theoretische Auseinandersetzung mit der Kindheit zeigt erst einmal den Anspruch auf eine Begriffsdifferenzierung zwischen *Kind* und *Kindheit* (vgl. Baacke 1999, S. 64): Bei der *Entwicklung von Kindern* richtet sich die entwicklungspsychologische oder pädagogische Aufmerksamkeit auf das subjektive Stadium eines Kindes, welches sich – als Einzelperson – in einer bestimmten Lebensphase befindet. Und gerade weil sich die Lebenswelten von Kindern oft stark unterscheiden, ist es überaus schwierig, hinsichtlich von Altersangaben eingrenzende Gruppierungen vorzunehmen. Schliesslich unterscheidet sich jedes Kind bezüglich seiner Entwicklungsaufgaben nicht nur in den Möglichkeiten, sondern auch vom Entwicklungsstadium her, und dies wiederum in verschiedenen Gesichtspunkten wie etwa Motorik, Intelligenz, Sprachvermögen, Emotionalität etc. (vgl. ebd., S. 56). Eine interessante Eingrenzung bezüglich der vorliegenden Arbeit nimmt Müller-Wiedemann (1986) vor: „Zunehmend zum neunten Lebensjahr hin gewinnt das Kind eine neue Form der Selbsterfahrung, für die erst der Begriff „Identitätsgefühl“ zutrifft“ (ebd., S. 44). Müller-Wiedemann geht von einer veränderten Ich-Erfahrung aus, die sich zwischen der Erfahrung aus der eigenen Lebensgeschichte und der noch bevorstehenden Zukunft heranbildet (vgl. ebd., S. 16), und darin das Kind als eigenständig Handelndes und Denkendes wahrnehmen lässt.

In dieser Lebensphase gewinnen auch kulturelle Einflüsse an Gewicht, indem kulturspezifische Einflüsse Altersstufen aufheben und ihnen teils völlig neue Bedeutung verleihen können. Im Forschungsfeld kulturvergleichender Wissenschaften bestehen diesbezüglich jedoch Annahmen dazu, dass „individuelle Sozialisationserfahrungen auch kulturübergreifende Ähnlichkeiten aufweisen können“ (Nestvogel 2002, S. 25).

Währenddem die Kindheitsforschung in den vergangenen Jahrzehnten in der Literatur häufig als mangelhaft beschrieben wurde (vgl. Qvortrup 1993, S. 109) – zumal es auch ein vergleichsweise junges Thema ist – hat sich inzwischen die wissenschaftliche Betrachtung der Lebenswelten von Kindern etabliert und es versteht sich von alleine, dass Kinder als aktiv handelnde Subjekte angesehen werden, und auch aktiv in der Konstruktion und Bestimmung ihres eigenen Lebens sind (vgl. ebd., S. 121).

Neben den subjektiven Entwicklungskonzepten wird die *Entwicklung der Kindheit* mehrheitlich historisch betrachtet, indes gerade die Entstehung der Kindheit als Ergebnis eines

historischen Prozesses verstanden wird. In seiner Untersuchung der „Geschichte der Kindheit“ erfasst Philippe Ariès (1975) die Entdeckung der Kindheit, die zwischen dem 13. und 17. Jahrhundert stattfand (vgl. ebd., S. 108) und deren Konsequenzen nicht nur für die Kinder, sondern für die gesamte Gesellschaft folgeschwer waren. Es war „die Renaissance des erzieherischen Interesses“ (ebd., S. 560), die in den vergangenen Jahrhunderten die Kindheitsphase ausweitete, ihr eigene Lebensbereiche zusprach und die Struktur der Familie grundlegend veränderte. Hornstein/Thole (2005) übertragen die Kindheit folgendermassen in moderne Gesellschaften: „Obwohl Kindern noch immer eine weitreichende Partizipation an der politischen, kulturellen und sozialen Gestaltung der Gesellschaft verwehrt bleibt, ist Kindheit heute eine eigenständige, in die allgemeinen gesellschaftlichen Veränderungsprozesse eingebundene, von diesen geprägte wie diese prägende Lebensphase“ (ebd., S. 5). Den Kindern wird mithin ein eigener Lebensabschnitt zugestanden, der ihnen individuelle Möglichkeiten bietet, sich zu entwickeln. Es ist demnach mehr die Kindheit, die sich verändert hat, als die Kinder selbst, die jedoch immer ein Spiegelbild ihrer Zeit und ihrer Lebensräume sein werden (vgl. von Hentig 1975, S. 32).

In der gegenwärtigen Welt der Kindheit werden die Kinder den Massenmedien bzw. der multimedialen Präsentation und Aufbereitung vom banalen bis hin zum weltgeschichtlich ernsthaften Thema gegenüber gestellt. Medienkonsum ist die häufigste Freizeitaktivität von Kindern (vgl. Baacke 1997, S. 98; Medienpädagogischer Forschungsverbund (MPFS) 2009, S. 9)⁴. Die meisten Lebensbereiche werden vom Medienkonsum bestimmt, und Medienkonsum kann sowohl individuelle als auch soziale Bedürfnisse stillen. Damit wird nun an die zuvor gemachten Überlegungen zur Kindheit angeschlossen und der Begriff der *Medienkindheit* untersucht.

Bei der genauen Betrachtung des Terminus *Medien-Kindheit* kommt die Frage auf, ob eine reziproke Beziehung zwischen den beiden Komponenten Medien und Kindheit besteht. So fragt auch Barthelmes (1987), ob die Kindheit hauptsächlich eine Medienkindheit sei (vgl. ebd., S. 11), und Baacke (1999) wiederum betont die Schwierigkeit, Medienkindheit zu beschreiben, „weil Medien kein abgegrenztes *behavior setting* darstellen“ (ebd., S. 287). Damit spricht er die vielen, oft nicht kontrollierbaren, unterschiedlichen Rezeptionssituationen an, die durch digitale Medien überhaupt erst möglich wurden. Nach Baacke haben wir es demnach mit einer veränderten Medienkindheit zu tun, während sich Barthelmes’ rund ein Jahrzehnt eher gestellte Frage auf weitaus weniger empirische Untersuchungen abstützen kann. Dennoch kommt auch er auf die (vorübergehende, aber durchaus aktuelle) Folgerung: „Heutige Kindheit ist dadurch gekennzeichnet, dass Kinder sich mit den Strukturen und Inhalten der Medienwelten und Konsumindustrien auseinandersetzen und so neue Formen der

⁴ Aus der KIM-Studie 2008 (vgl. MPFS 2009, S. 9) gingen als häufigste Freizeit-Aktivitäten („jeden/fast jeden Tag“) *Hausaufgaben machen/Lernen* und *Fernsehen* hervor. Nähere Ausführungen zur KIM-Studie s. Kap. 6, S. 64.

Aneignung von Welt finden müssen (u.a. auch auf der Ebene der symbolischen Vermittlung und Verarbeitung), denn das Alltagsleben heutiger Kinder ist insbesondere von Medien-Erfahrungen bestimmt und durchsetzt“ (Barthelmes 1987, S. 14). Da Medien in modernen Gesellschaften nicht nur Kultur vermitteln, sondern selbst Teil unserer Kultur sind (vgl. auch Süss 2004, S. 281), sind die Formen der Aneignung von Welt auch einer steten Veränderung unterworfen und damit immer bis zu einem gewissen Grad in soziale Kontexte eingebunden (vgl. ebd., S. 283).

In diesem Sinn benutze ich den Begriff Medienkindheit in Bezug auf den Medienalltag von Kindern, innerhalb diesem sie nicht nur Konsumenten und Rezipienten sind, sondern auch als aktiv Handelnde (Akteure) beteiligt sind. Dass Kinder in ihrem Alltag oft von Medien umgeben sind, soll – an dieser Stelle – nicht gleichzeitig bedeuten, dass ihr Alltag auch durch den Medienkonsum definiert wird. Denn im selben Mass, wie Kinder als aktiv Handelnde angesehen werden, sind sie auch aktive Mediennutzer, die gezielt und zweckorientiert mit den Medien umgehen.

2.2 Medien, Massenmedien und Medialisierung

Die Frage nach der Mediennutzung von Kindern verlangt nach der Definition und Eingrenzung von Kommunikation und Medien. Was gehört in den Bereich der Medien, was ist Massenkommunikation und in welcher Form unterscheidet sie sich von personaler Kommunikation? Und nicht zuletzt: welche Komponenten werden berücksichtigt, wenn im Folgenden von Medien bzw. von der Mediennutzung gesprochen wird?

Zunächst lässt sich die direkte Kommunikation, respektive die Kommunikation ohne Mitwirkung eines Mediums, von allen anderen Kommunikationsformen unterscheiden. Sie kann auch als ‚face-to-face-Kommunikation‘ bezeichnet werden. Daneben lassen sich bei der Medienkommunikation zwei Arten voneinander differenzieren (vgl. Schweer 2001, S. 12):

- Die *Individuelle (mediale) Kommunikation*: Kommunikationsprozess zwischen zwei Personen⁵, wobei entweder nur der Sender oder aber Sender und Empfänger von Medientechnik Gebrauch machen (vgl. Beck 2006, S.165).
- Die *Massenmediale Kommunikation*: Massenkommunikation kann grundsätzlich von der Individualkommunikation abgegrenzt werden als „jene Form der Kommunikation, bei der Aussagen öffentlich, durch technische Verbreitungsmittel, indirekt und einseitig an ein disperses Publikum vermittelt werden (Maletzke 1963, zitiert nach Bonfadelli 2001a, S. 33). Zu den Massenmedien werden traditionell Printmedien, Hörfunk und Fernsehen gezählt.“⁶

⁵ Individuelle (mediale) Kommunikation kann auch Kommunikation zwischen Personen und technischen Systemen sein (vgl. Schweer 2001, S. 12).

⁶ Nach der Definition von Maletzke kann das Internet nicht direkt zu den Massenmedien gezählt werden, denn neben diversen Typen von massenmedialer Kommunikation (z.B. Nachrichtenportale, Webseiten von Privatpersonen oder Unternehmen) kann über das Internet etwa auch private, gegenseitige Kommunikation

Durch den medialen Wandel, d.h. durch die Entwicklung und Etablierung *Neuer Medien*, werden diese Grenzen jedoch immer fließender – insbesondere Individualkommunikation und Massenkommunikation lassen sich auf verschiedene Arten kombinieren, so kann man beispielsweise über das Mobiltelefon auf TV-Kanälen mit Freunden oder Unbekannten „chatten“ oder per Videoanruf miteinander telefonieren u.v.m. – auch öffentliche Kommunikation vermischt sich immer mehr mit privater.

Doch nicht nur eine Vermischung gesellschaftlich institutionalisierter Kommunikation kennzeichnet das Zeitalter der neuen Informationsgesellschaft, sondern soziale Kommunikation wird durch die digitale Vermischung erheblich aufgewertet, indem sie multimediale, globale und interaktive Kommunikation erst möglich und leicht zugänglich macht.

Unter Berücksichtigung der mir vorliegenden Daten werde ich mich im Folgenden unter dem Begriff Massenmedien ausschliesslich auf diejenigen Medien beziehen, über deren Nutzung die untersuchten Kinder befragt wurden, d.h. *Fernsehen, Computer, Internet, Video- und Computerspiele, stationäre und tragbare Spielkonsolen*⁷ (vgl. Kap. 7, S. 69).

Ein wichtiger, in der Kommunikationswissenschaft in vielfältiger Weise verwendbarer Begriff ist die „Medialisierung“. Ursprünglich wurde der Begriff auf die Politik bezogen und meinte die Anpassung des Handelns von politischen Akteuren an die Logik und Normen des Mediensystems. Ereignisse gelten insofern als medialisert, als dass sie extra für die Medien geschaffen werden.

Man kann aber auch von einer Medialisierung der Kindheit und Jugend sprechen. Damit ist eine zunehmende Präsenz der Medien im Alltag gemeint, die an verschiedenen Veränderungen festzumachen ist (vgl. Jäckel 1999, S. 120):

- Kinder sind heutzutage immer mehr mit medienvermittelten Erfahrungen konfrontiert. Nicht nur die Freizeitgestaltung, auch (ausserschulisches) Aneignen von Wissen etwa geschehen zunehmend über das Fernsehen oder über das Internet.
- Oft ist auch der Tagesablauf medienbestimmt, indem man sich meistens von einem Medium zum andern übergehend bewegt. Die Medien füllen Lücken und geben unserer Zeit Einteilung, Verlässlichkeit und Orientierung, wie beispielsweise tägliche TV-Serien oder das allmorgendliche Einschalten des Radios (vgl. Baacke 1997, S. 66 f.).
- Eine zunehmende Durchdringung des Alltags durch Medien und Werbung (vgl. Jäckel 1999, S. 120) ist auch daran festzumachen, dass Kinder als Kaufkräfte entdeckt wurden und zudem Einfluss auf die Kaufentscheidung der Eltern haben. Kinder werden also immer bestimmter und subtiler, als eigene Gruppe ange-

stattfinden (z.B. Chat oder E-Mail). Das Internet ist praktisch ein Paradebeispiel für die Verschmelzung der verschiedenen Kommunikationsformen.

⁷ Im Grunde sind Spielkonsolen ebenfalls keine Massenmedien, im fortlaufenden Text werden sie jedoch unter diesem Sammelbegriff mit einbezogen – sofern nicht anders deklariert.

sprochen, und die Auswirkungen sind deutlich zu sehen. So werden beispielsweise bereits bei 6-Jährigen gewisse Marken positiv oder negativ konnotiert (vgl. Reicherzer 1997, S. 67, zitiert nach Jäckel 1999, S. 121).

Medialisierung umfasst nicht nur die triviale Existenz der Medien im Alltag der Kinder, sondern die „Verschmelzung von Medienwirklichkeit und sozialer Wirklichkeit“ (Jäckel 1999, S. 120). Nicht nur als Kommunikationsträger der heutigen Informationsgesellschaft beeinflussen Medien Kinderwelten, sondern auch durch ihre Funktion als virtuelle Unterhaltung, Selbstdarstellungschancen, Traumfluchten etc. (vgl. Ferchhoff 2007, S. 370). An den Diskurs über die Intensität und Gefahren, die die Medienwelten auf den lebensweltlichen Alltag der Kinder haben (vgl. ebd., S. 365), wird im Abschnitt *Aufwachsen in der Medienwelt* (Kap. 4, S. 43) angeknüpft.

2.3 Sozialisation und Sozialisationsprozess

In den Sozialwissenschaften ist Sozialisation ein zentraler Begriff, der sich nicht nur auf die gesellschaftlichen und familialen Erziehungseinrichtungen beschränkt, sondern alle relevanten Einflüsse aus den verschiedenen Organisationen und Institutionen der Gesellschaft zusammenbringt (vgl. Hurrelmann/Ulich 1991, S. 10); und so „vollzieht sich der Prozess der Aneignung der äusseren Realität massgeblich im Prozess der unmittelbaren sozialen Interaktion“ (ebd.). Demgemäss endet der Sozialisationsprozess nicht im Jugendalter, sondern auch Erwachsene stehen als Individuen gegenüber der Gesellschaft immer wieder neuen Lebenssituationen gegenüber.

Auch Geulen (2005, S. 1746) spricht von Sozialisation als einem Prozess - und zwar einem „Prozess der Entstehung und Bildung der menschlichen Person in ihrer Interaktion mit einer spezifischen materiellen, kulturellen und sozialen Umwelt“.

Grundsätzlich kann der Sozialisationsprozess in drei Phasen strukturiert werden (vgl. Fischer/Wiswede 2002, S. 82 f.): die primäre Sozialisation vollzieht sich im Elternhaus von der Geburt an bis zum Eintritt in die Schule (bzw. den Kindergarten). Dies ist auch gleichzeitig der Zeitpunkt, wo sekundäre Sozialisationsinstanzen auf das Individuum zukommen und den Einfluss der Eltern einschränken. Bei der sekundären Sozialisation kommen neben der staatlich etablierten und durchgeführten Erziehung auch die Gleichaltrigen-Beziehungen (Peergroups) und Freundschaften hinzu, sowie die Medien. Die tertiäre Sozialisation schliesslich, die im Erwachsenenalter insbesondere durch die Berufsrolle bestimmt ist, sei hier bloss am Rande erwähnt.

Obwohl das Elternhaus ab dem Grundschulalter an Einfluss verliert, ist die primäre Sozialisation von grosser Wichtigkeit, denn dort „werden Handlungsorientierungen produziert, die über viele Lebensbereiche und das ganze Leben hin dem Handelnden fast automatisch Orientierung geben“ (Meulemann 2006, S. 120). Der Sozialisationsprozess wird insofern von den zentralen Sozialisationsinstanzen Familie, Schule, Peergroups, Freund-

schaftsbeziehungen und Massenmedien unterstützt und beeinflusst, die die spezifische materielle, kulturelle und soziale Umwelt (vgl. Geulen 2005, S. 1746) des Kindes ausmachen. Für die Sozialisation wesentliche Situationen bzw. Konflikte in Lebenswelt und Milieu haben sich dem Wandel der Gesellschaft entsprechend in den letzten Jahrzehnten verändert (vgl. dazu *Sozialer Status und Pluralisierung der Lebensformen*, Kap 4.1, S. 44).

2.3.1 Sozialisation innerhalb der Familie

Seit Längerem wird in den Sozialwissenschaften, und so auch in der Sozialisationsforschung, die Familie nicht mehr als ein statisches Gefüge betrachtet, sondern vielmehr als ein sich wandelndes und sich in verschiedene Formen differenzierendes System. Kreppner (1991) stellt drei wichtige Konzepte vor, die sich von den traditionellen Denkmustern der familienbezogenen Sozialisation lösen (S. 321): Erstens hat sich die Familie zunehmend als ein „sich veränderndes dynamisches System“ (ebd., S. 323) herausgebildet, das sich den sich verändernden Lebensbedingungen anpassen muss. Zweitens wird die Familie nicht mehr als ein von allen im selben Masse geteilter Lebensraum angesehen, sondern jedes Familienmitglied, und so auch jedes Kind (in seiner individuellen Entwicklung), hat seine eigenen Umweltbedingungen, die so genannte „ungeteilte Umwelt in der Familie“ (ebd., S. 324). Die Familie als soziales Netzwerk bildet zugleich den Rahmen für die individuelle Entwicklung eines jeden Familienmitglieds. Und schliesslich entwickeln Kinder kognitive Repräsentationen zu sozialen Interaktionen, die sie aus den sozialen Bindungen zu ihren Hauptbezugspersonen aneignen; sozusagen Verhaltensmuster als „innere Repräsentation von Beziehungen“ (ebd., S. 325). Letztlich ist nicht nur die Eltern-Kind-Beziehung für die Persönlichkeitsentwicklung verantwortlich, sondern auch die Beziehung unter Geschwistern oder mit den Grosseltern bzw. die gegenseitigen Formen der Beeinflussung, die im Familiensystem möglich sind. Ist die Verbindung zu den Eltern geschwächt – etwa durch deren Abwesenheit; wenig Aufmerksamkeit bei kinderreichen Familien oder gar Bindungsproblemen unter den Familienmitgliedern – so können, unter förderlichen Faktoren, Sozialisationsfunktionen auch von Geschwistern übernommen werden (vgl. Schmidt-Denter 1988, S. 80 f.).

Bei der Einbindung des Kindes in das familiäre Normen- und Wertesystem ist an dieser Stelle ausserdem der Kontext einer jeden Familieneinheit hervorzuheben: „Familien können sich nicht nur danach unterscheiden, welchen Stil der Sozialisation sie zu welchem Zeitpunkt in der Entwicklung der Kinder anwenden, sondern auch danach, welchen *Spielraum* sie für die eigenständige und besondersartige Entwicklung ihrer verschiedenen Kinder lassen“ (Kreppner 1991, S. 330).

Auf die Mediennutzung Bezug nehmend zeigt sich, dass in der Familie, als wichtigste Sozialisationsinstanz, noch immer am meisten Medien konsumiert werden. Für den Medienumgang und die Mediennutzung ist insofern noch immer die Familie von zentraler Bedeutung, denn dort findet der Medienkonsum nicht nur mehrheitlich statt, sondern werden hier viele andere Einflüsse hineingetragen und verarbeitet (vgl. Fromme 2001, S. 40). Medienkindheit ist dementsprechend immer Teil von familialen Alltagskonzepten und dadurch auch abhängig vom Familien-Kontext. Die medialen Lebenswelten von Kindern dürfen also nie ohne Berücksichtigung der familialen Lebenswelten betrachtet werden.

2.3.2 Sozialisation ausserhalb der Familie

In der Familie werden Kinder in ihrer kognitiven und sozio-emotionalen Entwicklung für weitere Sozialisationsaufgaben vorbereitet. Der Sozialisationsprozess ausserhalb der Familie wird von den sekundären Sozialisationsinstanzen bedingt. Diesbezüglich wird im Folgenden auf die Schule und auf die Peergroups eingegangen. Die Massenmedien, als weitere bedeutende Instanz, werden im Abschnitt zur Mediensozialisation (Kap. 2.4, S. 23) dargestellt.

Spricht man von der Schule als sekundäre Sozialisationsinstanz, so müssen diesbezüglich auch alle vorschulischen Institutionen wie etwa Kindergarten, Hort, Tagesmutter oder Spielgruppe dazugerechnet werden; nicht bloss wegen der wachsenden Nutzung solcher nicht-obligatorischen Einrichtungen durch die neuen Familienformen (allein erziehende Eltern, beide Eltern sind berufstätig etc.), sondern auch aufgrund des gesetzlichen Erziehungsauftrages von Kindertageseinrichtungen (vgl. Tietze 2008, S. 274). Die Schule führt die Kinder gewissermassen bereits in die Welt der Erwachsenen ein, indem die Kinder Terminen und Leistungsnachweisen nachkommen müssen und schon früh auf den „gesellschaftlichen Konkurrenzkampf um Ausbildungs- und Arbeitsplätze“ (Horstkemper/Tillmann 2008, S. 301) vorbereitet werden. Während die Grundrichtungen (Leistungs- und Folgsamkeitserwartung; Lehrer-Schüler-Interaktion) institutionell mehr oder weniger übereinstimmend sind (vgl. ebd., S. 292), so kann „die konkrete Ausprägung von Schule zu Schule, von Klasse zu Klasse sehr unterschiedlich sein“ (ebd.).

Peergroup-Beziehungen sind überaus wichtig und unterscheiden sich in bedeutendem Mass von den Beziehungen, die Kinder zu Erwachsenen unterhalten. Freundschaften unter Gleichaltrigen werden im Laufe der Schulzeit immer intensiver (vgl. Oswald 2008, S. 327), und damit auch „dauerhafter und bedeutsamer für die Persönlichkeitsentwicklung und die soziale Konstruktion der gemeinsamen Sinnwelt“ (ebd.). Schliesslich sind (Freundschafts- bzw. Interaktions-)Beziehungen in der Kinderwelt sehr unterschiedlich (vgl. Krappmann 1991, S. 363), und die Kinder bewerten sich untereinander nach Kriterien wie sozialem Status, aber auch nach äusserlicher Attraktivität. Die Peers schliessen

sich gewöhnlich zu Gruppen zusammen (vgl. ebd., S. 364) und entfalten (in geschlechts-homogener Vereinigung) ein intensives Sozialleben (vgl. ebd.). Obwohl die Peers von Freunden zu unterscheiden sind, entwickeln sie in diesen Gruppen gleichzeitig „auch gruppenspezifische Werte und Verhaltensregeln“ (ebd.). Innerhalb der Kinderwelt geschehen ausserordentlich viele soziale Prozesse, deren Sozialisationswirkung sich nicht nur weitläufig sondern auch nachhaltig einstellen.

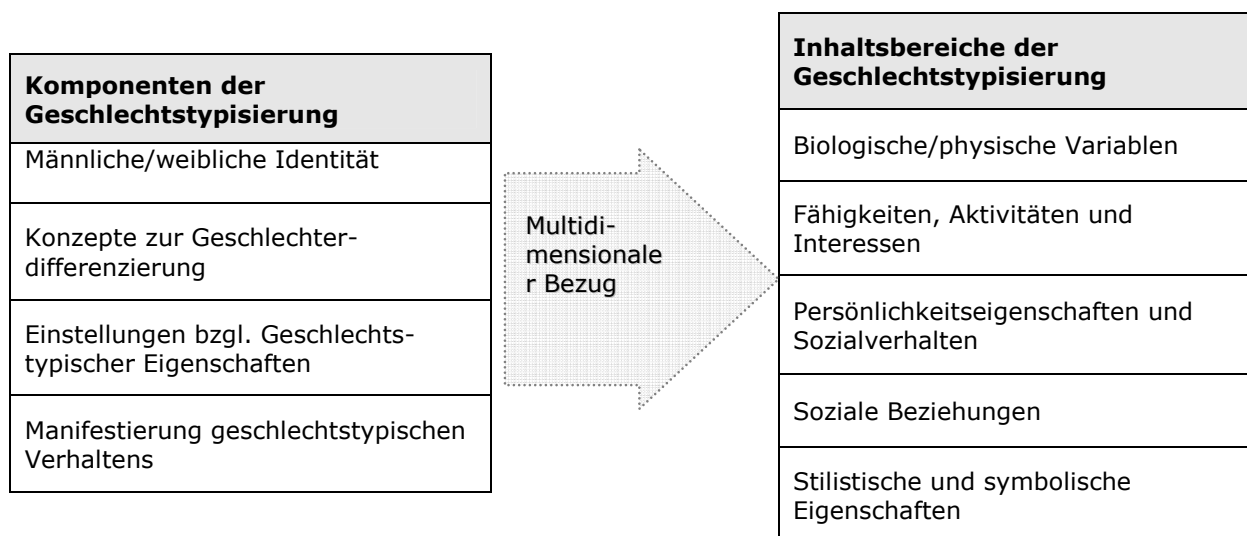
2.3.3 Geschlechtsspezifische Faktoren bei der Sozialisation

Bei den verschiedensten Kriterien zur Beschreibung einer Person gehört das Geschlecht zu den bedeutsamsten. Ob als biologische oder als soziale Kategorie; Rollenerwartungen und -differenzierungen werden in den meisten Kulturen an das Geschlecht geknüpft (vgl. Trautner 1993, S. 289). Das Aneignen von Geschlechteridentität ist Teil des kindlichen Sozialisationsprozesses: „Vermittelt werden die Sozialisationsprozesse über den Lebensstil, die alltägliche Lebensführung: Das Aufwachsen ist eingebettet in die alltäglichen Geschäfte der „Familie“, d.h. der Angehörigen, die für Pflege, Unterkunft, Nahrung, Kommunikation usw. zuständig sind“ (Faulstich-Wieland 2008, S. 241).

Sozialisation erfolgt jedoch nicht vollständig geschlechtsspezifisch (vgl. Faulstich-Wieland 2008; Nestvogel 2002), sondern viele Aspekte des Sozialisationsprozesses weisen Ähnlichkeiten zwischen den beiden Geschlechtern auf, wie etwa Alter, sozialer Status/Herkunft oder andere soziale Kategorien.

Trautner (1993, S. 290) unterscheidet vier Komponenten der individuellen Geschlechtstypisierung, die sich auf fünf verschiedene Inhaltsbereiche beziehen können (vgl. Abbildung 1):

Abb. 1: Entwicklungsmerkmale der Geschlechtstypisierung nach Trautner 1993, S. 290



Die zentralen Entwicklungen der Geschlechtstypisierung erfolgen noch im Vorschulalter: „Zwischen dem 3. und 6. Lebensjahr nimmt das Wissen der Kinder über Geschlechtsrollenmerkmale und die Orientierung am Kriterium der Geschlechtsangemessenheit bei der Wahl der Ablehnung von Aktivitäten, Gegenständen oder Personen auffällig zu. Die Geschlechtsrollenkonzepte fungieren als kognitive Schemata, die Informationen aus der sozialen Umwelt organisieren und strukturieren“ (Trautner 1993, S. 297). Die Geschlechtsrollenkonzepte können durchaus nicht auf sämtliche Kulturen generalisiert werden: „Geschlechtsrollen werden keineswegs immer und von allen Erwachsenen als soziale Konventionen anerkannt, sondern auch »naturalisiert«“ (Nestvogel 2002, S. 184).

Geschlechtsrollenkonzepte können auch Sicherheit verleihen in der Interaktion mit anderen Menschen. Als Teil eines sozialen Systems, das von Zweigeschlechtlichkeit geprägt ist, erlaubt es auch eine sichere Orientierung. Der Begriff „doing gender“ bezieht sich auf dieses Vollziehen (doing) von Geschlecht (gender); das Geschlecht muss hergestellt werden, weil es nicht endgültig vorhanden ist (vgl. Faulstich-Wieland 2008, S. 242).

Nicht nur das soziale Milieu, sondern auch nationale und kulturelle Konventionen bestimmen die Handlungsweisen und -möglichkeiten der Jungen und Mädchen. Dieses Verhalten muss keinesfalls bloss in den Familienstrukturen geschlechtsadäquat sein, sondern insbesondere unter Gleichaltrigen (vgl. ebd., S.243). Gleichaltrigengruppen sind ein wichtiger Sozialisationsfaktor, auch im Bezug auf die Geschlechterkonstruktion. Im Gegensatz zu den geschlechtshomogenen Gruppen treten (im Grundschulalter) bei den gemischtgeschlechtlichen Gruppen die Geschlechterstereotypen auch mal in den Hintergrund (vgl. ebd., S. 248). „Die vorrangig gemischtgeschlechtlich zusammengesetzten Kinderwelten lassen darauf schliessen, dass Interaktionspräferenzen nicht nur durch das Geschlecht, sondern auch durch nachbarschaftliche oder verwandtschaftliche Nähe, Vertrautheit und diverse Persönlichkeitsmerkmale motiviert sind [...]. Dies entspricht selbst den Gepflogenheiten in solchen Gesellschaften, z.B. muslimischen, die ab der Pubertät eine rigide Geschlechtertrennung praktizieren“ (Nestvogel 2002, S. 116).

2.4 Mediensozialisation

Schon vor der Erfindung des Buchdrucks hatten Medien eine wichtige (wenn auch im Gegensatz zu heute eine andere) gesellschaftliche Funktion. Die Frage nach den Sozialisationseffekten von Medien ist demnach ebenso alt wie die Medien selbst (vgl. Aufenanger 2007, S. 87). Während den Medien nunmehr eine wichtige Funktion im Sozialisationsprozess zugeschrieben wird, liegen in der Mediensozialisationsforschung zahlreiche Arbeiten vor, die sich an verschiedenen theoretischen Ansätzen orientieren. Im Ganzen schliessen sich solche Untersuchungen und Perspektiven aber an dem inzwischen allgemein gültigen Verständnis an, dass sich Sozialisation als Prozess innerhalb einer konkreten Lebenswelt, die gesellschaftlich und historisch bestimmt ist, vollzieht (vgl. Hurrelmann/Ulich 1991, S.

10). Dabei werden dem Individuum Normen und Werte als gesellschaftliche Bedingungen vermittelt, was über soziale Organisationen wie die Massenmedien, spezielle Sozialisationsinstanzen wie die Schule oder soziale Netzwerke wie die Familie geschehen kann (vgl. Schorb/Mohn/Theunert 1991, S. 494).

Insofern hat sich auch bei der Betrachtung des Verhältnisses zwischen dem Subjekt und den Medien ein entsprechender Standpunkt festgesetzt (vgl. Aufenanger 2007, S. 87 f.): weder der medienzentrierten Perspektive (*was machen die Medien mit den Menschen?*) noch der rezipientenzentrierten Perspektive (*was machen die Menschen mit den Medien?*) ist heute noch ernsthafte Gültigkeit beizumessen. Vielmehr gehen die neuen Sichtweisen auf eine Wechselwirkung dieser beiden Fragestellungen ein: „Menschen und Medien interagieren miteinander und Einflüsse müssen in diesem Wirkgefüge gesehen werden“ (ebd., S. 88); die beiden oben genannten Fragen, d.h. die (medienzentrierte) „Medienwirkungshypothese“ und die (rezipientenzentrierte) „Medienselektionshypothese“ werden also miteinander verknüpft (vgl. Lukesch 2008, S. 387), und das Subjekt wird auch hier als ein aktiv Handelndes verstanden.

Zugleich sind Menschen aber durch grundsätzlich alles beeinflussbar, und Kinder sind besonders offen für Vorbilder (vgl. Süß 2004, S. 25). Bei Kindern sind überdies deren individuelle Verarbeitungsmöglichkeiten zu berücksichtigen, die abhängig sind von der Entwicklung der Kognition, Emotion, Motorik usw. (vgl. ebd.). Auch nach Charlton/Neumann (1986, S. 44 f.) spielt bei der Medienrezeption und der Beziehung zu Medien das Entwicklungsalter eine entscheidende Rolle. Doch nicht nur der Alters- bzw. der Entwicklungsstufe ist eine Mitwirkung bezüglich der medialen Verarbeitungsfähigkeiten nachzuweisen: Da der kindliche Alltag primär in der Familie stattfindet, ist damit ihr Medienalltag meist auch Familienalltag. Auch die Familien nutzen die Medien zur Lebensbewältigung, und Kinder „beginnen mit ihren Erfahrungen über die soziale Welt in der Familie. Die Interaktionsstruktur in der Familie bildet daher den Ausgangspunkt und Kontext für die Medienrezeption“ (ebd., S. 46).

Als ideales Beispiel kann nochmals das Fernsehen angeführt werden: In der Schweiz sind die meisten Haushalte mit den verschiedensten elektronischen Medien ausgestattet, und dennoch ist das Fernsehen noch immer das leitende Massenmedium in unserer Gesellschaft (vgl. Hurrelmann 1999, S. 47). „Wenn man - wie in der Sozialisationstheorie - drei zentrale Sozialisationsaufgaben heraushebt, nämlich die Organisation des Alltages mit Kindern, die Gestaltung der Beziehung zwischen den Personen, die Vermittlung der ausserfamilialen sozialen und kulturellen Umwelt in den Binnenraum der Familien hinein, so sieht man, dass das Fernsehen heute an allen diesen Aufgaben an zentraler Stelle beteiligt ist. Fernsehen ist zum *Familienmitglied* geworden“ (ebd., S. 49).

Im Folgenden wird nun, vor der Betrachtung der theoretischen Ansätze, das Wechselverhältnis, in dem Medien, Gesellschaft und Individuum stehen, aus verschiedenen, für die medienpädagogische Betrachtung wesentlichen Perspektiven betrachtet.

2.4.1 Mediale Sozialisation als Wechselwirkung: Medien, Gesellschaft und Individuum

Schorb et al. (1991, S. 495) beschreiben den Zusammenhang zwischen der Sozialisation und den Medien aus drei verschiedenen Perspektiven: „Zum einen sind die Medien, insbesondere die Massenmedien, wichtige Faktoren, die Einstellungen, Urteil, Wissen und – zumindest vermittelt – auch Verhalten der Menschen beeinflussen“ (ebd.). Als besonders bestimmend wird diese Beeinflussung von den Autoren bei Kindern und Jugendlichen gesehen, „da hier Medien und ihre Inhalte in den Prozess der affektiven und kognitiven Entwicklung eingreifen“ (ebd.). Diese Sichtweise tangiert einige der wichtigsten Dimensionen aus den wegweisenden Konzepten der Medienkompetenz, die neben den kognitiven, interaktiven und ästhetischen auch reflexive und ethische Fähigkeiten hinsichtlich der eigenen Nutzungsgewohnheiten umfassen (vgl. Baacke 1997; Tulodziecki 1997; Aufenanger 1999). Auf die Ansätze zur Medienkompetenz wird im Abschnitt *Medienkompetenz* (Kap. 5, S. 53) ausführlich eingegangen.

„Zum zweiten lassen sich die Medien selbst als fremdbestimmte Instrumente der Sozialisation nutzen, als Hilfsmittel der Enkulturation, also der Übertragung des in einer Gesellschaft für verbindlich erachteten Wissens- und Normenkanons“ (ebd.). Diese Perspektive beschreibt hinsichtlich der Integrationsdebatten von Ausländern einen wichtigen Standpunkt und wird im Abschnitt *Medien und Migration* (Kap. 3.4, S. 41) dargestellt.

„Zum dritten lassen sich die Medien aber auch nutzen als selbstbestimmte Instrumente der Sozialisation, als Mittel zur kritischen Auseinandersetzung und Artikulation im sozialen Umfeld“ (ebd.). Wichtig ist beim Zusammenhang zwischen Sozialisation und Medien also die Unterscheidung zwischen selbstbestimmten und fremdbestimmten Hilfsmitteln, die einen Einfluss auf die Nutzer, und insbesondere die Kinder haben. Selbstbestimmt meint, dass das Individuum in der Auswahl der Medien und in der Verarbeitung medialer Inhalte auch mitbestimmen kann, welche Effekte diese haben können und es wirkt auch auf diese mit ein. Indem Medienkonsum sowohl individuelle als auch soziale Bedürfnisse stillt, darf das selbstbestimmende Element nicht übersehen werden.

2.4.2 Theoretische Ansätze

Dieser Abschnitt verfolgt das Ziel, einen kurzen Überblick über die Entwicklung der wichtigsten Theoriestränge aus der Mediensozialisation vorzunehmen, mit dem Vorbehalt, dabei nicht alle Ansätze in dieser Ausführung wahrnehmen zu können. Die ersten Ansätze, die nach der Sozialisation durch Massenmedien fragten, entwickelten sich erst

nach dem 2. Weltkrieg infolge der noch jungen Kommunikationswissenschaften in den USA (vgl. Schorb et al. 1991, S. 495). Die monokausalen Ansätze, basierend auf dem Reiz-Reaktions-Modell von Laswell (1948, zitiert nach Schorb et al. 1991, S. 495), bildeten die Anfänge für die empirische Wirkungsforschung. Durch die sowohl theoretische als auch methodische Beschränktheit sind die Ansätze jedoch längst überholt. Auch die ideologiekritischen Ansätze nach Theodor W. Adorno und Max Horkheimer (1969) gehören zu den Theorien, die Sozialisation durch Massenmedien als gegenseitigen Beeinflussungs- und Wirkungsprozess sehen. Die beschreibenden Begriffe sind hier: Massenkulturproduktion, Massenmedien als Manipulationsinstrumente und Kulturindustrie. Auch heute gibt es noch, v.a. innerhalb der Frankfurter Schule, Anhänger dieser kulturpessimistischen Perspektive, aber die Vernachlässigung der Handlungskompetenzen des Individuums, auch in Bezug auf die Verarbeitung des Medienkonsums schränken den ideologiekritischen Ansatz doch sehr stark ein (vgl. Schorb et al. 1991, S. 498).

In der Weiterentwicklung dieser Theorien wurde Sozialisation durch Massenmedien als funktionaler Prozess zwischen dem Medium und dem Rezipienten erfasst: dem Mediennutzer, der früher als passiv angesehen wurde, werden nun aktive Züge verliehen. Es wurde die „Komplexität der verschiedenen Einflussfaktoren massenmedialer Kommunikation“ (ebd., S. 500) erkannt und versucht zu beschreiben. In diesem Zusammenhang fand auch der Paradigmenwechsel *weg von der medienzentrierten hin zur rezipientenzentrierten Perspektive* statt. Der Rezipient wählt nun aus einer grossen Anzahl möglicher medialer Reize aus, und er strukturiert seine Auswahl nach den Kriterien „Nutzen und Belohnung“ (vgl. ebd.). Der auf das Stimulus-Response-Modell folgende Ansatz ist somit der Uses-and-Gratifications-Approach. Die Medien können Funktionen übernehmen, die abhängig sind von den Bedürfnissen und Erwartungen der Menschen. Diese Bedürfnisse sind bewusst, formulierbar und damit auch empirisch erforschbar (empirisch-quantitative Forschung). Die Kritik am Nutzensansatz bestand nicht nur in der Annahme, dass Bedürfnisse auch künstlich durch Medienmarketing erzeugt werden (vgl. Bonfadelli 2001b, S. 356), sondern auch in der unbefriedigenden Berücksichtigung der konkreten Medieninhalte (vgl. ebd.).

Vor allem aber der Mangel an subjektorientierter, qualitativer Forschung brachte neue sozialisationstheoretische Betrachtungsweisen, die den Prozess der Massenkommunikation als gesellschaftliches Ganzes begriff (vgl. Schorb et al. 1991, S. 501). Sozialisation ist nun ein wechselseitiger Prozess zwischen Subjekt, Medium und Gesellschaft. Bei der Nutzung und Verarbeitung von Medieninhalten sind fortan die subjektiven Orientierungen der Rezipienten wichtig, als auch deren konkreten Lebens- und Erfahrungswelten (vgl. ebd.). Charlton/Neumann (1986) beispielsweise orientieren sich mit ihrer „strukturanalytischen Rezeptionsforschung“ am Nutzens-Ansatz und durch die ethnomethodologische Herangehensweise am aktiven Rezipienten in seiner sozialen Umwelt. Damit erklären sie „die Medienrezeption und ihre Folgen für das Kind aus dessen sozialer Situation (z.B.

Familiensituation, Kindergartensituation) und aus dem Entwicklungsstand des Kindes“ (ebd., S. 12).

Medienökologische Ansätze (vgl. Baacke 1997; Süss 2004) gehen davon aus, dass sowohl der Medienzugang als auch die Mediennutzung vom familialen Alltag, dem sozialen Status aber auch vom Alter und Geschlecht und lebensweltlichen Kontext abhängig sind. Die sozialökologische Sicht untersucht die Medienentwicklung in den verschiedenen ökologischen Zonen innerhalb und zwischen den Sozialisationsinstanzen und erfasst ihr Verhältnis zueinander (vgl. Süss 2004, S. 80). Durch die Unterschiede in Zugang und Nutzung werden Klüfte bezüglich sozialen, ethnischen und kognitiven Möglichkeiten und Kompetenzen gar verstärkt. Diese These lehnt an die Wissenskluft-Perspektive an (vgl. Bonfadelli 1994), und stellt hinsichtlich der Diskussionspunkte um Medienkompetenz ausserdem normative Konsequenzen an die Medienpädagogik (vgl. Baacke 1997, S. 76). Das Konzept der Selbstsozialisation entstammt aus der Luhmannschen (1984) Systemtheorie, und meint, dass das Individuum die sozialen Einflüsse aus seinem Umfeld auch selbst steuern kann (vgl. Süss 2004, S. 32): „Menschen werden nicht nur sozialisiert, sie sozialisieren sich auch selbst“ (ebd.). Die Perspektive der Selbstsozialisation verleiht dem mediennutzenden Individuum autonome Handlungsfreiheit in Auswahl und Konstruktion der Medieninhalte.

Schliesslich bleibt die handlungstheoretische Perspektive vorzubringen, die sich zwischen den gesellschaftlichen Funktionen der Medien und deren lebensweltlich orientierten Aneignung der Subjekte orientiert (vgl. Schorb et al. 1991, S. 506). Habermas orientiert sich an der Systemtheorie, grenzt den Begriff des Systems jedoch von der Lebenswelt ab (vgl. Donges/Meier 2001, S. 82). Wichtig ist hier die kommunikative Kompetenz, „die ein Subjekt sprach- und handlungsfähig macht“ (ebd.). Die Kompetenz besteht nach Habermas (1971) aus drei Komponenten: einer analytischen, einer kreativen und einer kommunikativen Komponente. Der Habermas'sche Kompetenzbegriff und seine Theorie des kommunikativen Handelns (Habermas 1971) sind wichtige Grundsteine für die Entwicklung und Adaption des Kompetenzbegriffs an die Massenmedien (Baacke 1975), der im Abschnitt zur *Medienkompetenz* ausführlich diskutiert wird (vgl. Kap. 5, S. 53).

Die handlungstheoretische Perspektive zeigt auch, dass der Ort massenkommunikativer Prozesse nicht mehr nur die Freizeit ist und diese Prozesse beschränken sich auch nicht mehr nur auf den Konsum massenmedialer Produkte. Die Medien sind Arbeits-, Informations-, Kommunikations- und Unterhaltungsmittel in einem (vgl. Schorb et al. 1991, S. 507), die das Individuum als gesellschaftlich mitwirkendes Subjekt nutzt.

2.5 Medien und Geschlecht: Gender-Theorien und Forschung

Der Anfänge der Geschlechterforschung gingen von der Frauenbewegung in den 70er Jahren aus. Um auf die Geschlechterdebatte einzugehen, ist ein historischer Rückblick

unumgänglich. Schliesslich kann die Geschlechterforschung in drei Phasen bzw. Paradigmenwechsel unterteilt werden: Im Rahmen der Frauenbewegung, die aufgrund der gesellschaftlichen Benachteiligung von Frauen auch den Wunsch nach politischen Veränderungen verfolgte, wurde der Sozialisationsdiskurs aufgegriffen und die Vermittlung von Verhaltensdispositionen mit der weiblichen Sozialisation in Beziehung gesetzt (vgl. Hagemann-White 2004, S. 147). Die Unterscheidung zwischen Sex und Gender bekräftigte den Forschungsschwerpunkt, dem Geschlecht keine biologische Divergenz zuzuschreiben, sondern innerhalb der geschlechtsspezifischen Sozialisation eine gesellschaftliche Zwangsstruktur.

Der darauf folgende Paradigmenwechsel, d.h. die Gleichheits-/Differenzdebatte der 80er Jahre, verlief in zwei hauptsächlichen Strängen: auf der einen Seite wurde die Gleichheit der Frauen in der Differenz der Geschlechter zur sozialen Kategorisierung bzw. Strukturkategorie (wie auch Schicht, sozialer Status, Beruf etc.) betrachtet (vgl. Gildemeister 2005, S. 684 f.) und auf der andern Seite wurde Geschlecht (gender) als soziale Konstruktion verstanden, und es wurde nach den Herstellungsprozessen einer zweigeschlechtlichen Gesellschaft (sozialen Ordnung) gefragt (vgl. ebd.). Hier geht man ebenfalls davon aus, dass die „Konzepte des biologischen Körpers nicht „natürlich gegeben“ sind, sondern Produkte historischer, gesellschaftlich-kultureller Interpretation“ (ebd., S. 686).

Daneben wurde in den interaktionistischen Ansätzen das soziale Geschlecht verstanden als etwas, „das man nicht einfach hat, sondern das in Interaktionen hergestellt und ausgehandelt wird“ (Nestvogel 2002, S. 49). Derart Ansätze konzentrieren sich also mehr darauf, wie „»gender« unter spezifischen gesellschaftlichen Bedingungen gemacht, erworben, zugeschrieben, konstruiert wird, sich verändert und verändert/dekonstruiert werden kann“ (ebd.).

Schliesslich entstand eine neue Debatte um den Geschlechtsentwicklungsprozess durch die Kritik an der Fokussierung auf die Geschlechterverhältnisse, und der sozialisationstheoretische Ansatz wurde neu aufgenommen, indem die Eigenbeteiligung des Individuums an der Konstruktion von Geschlecht nicht mehr ausgeblendet wurde (vgl. Bublitz 2002, S. 51 f.; Hagemann-White 2004, S.152; Nestvogel 2002, S. 50). Geschlechtszugehörigkeit muss also nicht alleine aus sozialen Interaktionen heraus entstehen.

Auch in der kommunikationswissenschaftlichen Gender-Perspektive hat sich gezeigt, dass „Massenmedien an der Konstruktion von Geschlechteridentitäten massgeblich beteiligt sind“ (Bonfadelli/Leonarz/Süss 2001, S. 410; vgl. auch Tillmann 2008, S. 81) und das Medienbild der Frauen schliesslich ihrer gesellschaftlichen Rolle nicht gerecht wird (ebd.). Die Medienwelt ist beinahe jeder Person öffentlich zugänglich, zugleich ist sie auch stets präsent und früher oder später beeinflusst sie zweifellos das Bewusstsein und Umwelt-erlebnis ihrer Konsumenten (vgl. Baacke 1999, S. 100). Nicht nur die Darstellung der

Frau in der Werbung, sondern auch speziell geschlechterspezifisch ausgerichtete und stereotypisierende Produktionen bestätigen diese Beurteilungen über den Einfluss der Massenmedien in der Geschlechterkonstruktion.

2.6 Zusammenfassung

Die theoretischen Abhandlungen in diesem zweiten Teil umfassen zunächst eine ausführliche Betrachtung des Begriffs der Kindheit, um darauf auf die Definition von Medienkindheit einzugehen. Insgesamt lässt sich erkennen, dass Kindern – als aktiv handelnde Individuen – eine eigenständige Lebensphase zugesprochen wird, die jedoch immer auch von gesellschaftlichen Wandlungsprozessen geprägt ist. In einem ähnlichen Sinn wird auch der Begriff der Medienkindheit in der vorliegenden Arbeit gedeutet: Kinder müssen sich mit den Medien, die unweigerlich Teil ihrer alltäglichen Lebenswelten sind sowie den dadurch vermittelten medialisierten Erfahrungen auseinandersetzen, und sich als aktive Nutzer einen kompetenten Medienumgang aneignen.

Des Weiteren wurden die wesentlichen Sozialisationsinstanzen in ihrer theoretischen Bedeutung dargelegt, die allesamt auf der wesentlichen Erkenntnis basieren, dass Sozialisation als Prozess verstanden wird, der stets in der „Interaktion mit einer spezifischen materiellen, kulturellen und sozialen Umwelt“ (Geulen 2005, S. 1746) steht. Im Rahmen dieser Arbeit ist die Betrachtung der Familie als wichtigste Sozialisationsinstanz von grosser Bedeutung. Zweifelsohne werden dem Kind im Familienkontext Normen und Werte vermittelt, die es in seiner Entwicklung beeinflussen, doch muss das Kind auch immer als eigenständiges Mitglied im Familiensystem betrachtet werden, das sich durch soziale Interaktionen und Erfahrungsräume in seiner individuellen Entwicklung ausdifferenzieren lernt. Daneben nimmt jedoch auch die Sozialisation ausserhalb der Familie einen wichtigen Stellenwert ein. Insbesondere soziale Prozesse unter Gleichaltrigen beeinflussen die Entwicklung des Selbst und erhalten ihre Bedeutung durch die gemeinsame Sinnwelt, die untereinander konstruiert und verarbeitet wird. Ausserdem gehört auch die Aneignung von Geschlechteridentität zum Sozialisationsprozess im Kindesalter; Geschlechtsrollenkonzepte bewegen sich zwischen sozialen und kulturellen Konventionen sowie den persönlichen Eigenschaften und der Partizipation des Individuums auf der einen Seite und der Einbettung in das binäre System männlich/weiblich – dem sozialen System der Zweigeschlechtlichkeit, das im Alltag auch Sicherheit und Orientierung verleiht.

Aus der Diskussion der theoretischen Ansätze zur Mediensozialisation hat sich ergeben, dass eine Verknüpfung der medienzentrierten und der rezipientenzentrierten Perspektive dem derzeitigen sozialisationstheoretischen Verständnis vom aktiv handelnden Subjekt entspricht. Vor diesem Hintergrund steht die handlungstheoretische Perspektive, deren Bezug zum Habermas'schen Kompetenzbegriff sowie der Orientierung an lebens-

weltlichen Konzepten eine wichtige Position in der vorliegenden Arbeit einnehmen wird. Das Konzept der Selbstsozialisation, wonach das Individuum die Suggestion der Medien und deren Inhalte selbst bestimmt, divergiert jedoch mit der Tatsache, dass Medien durchaus fremdbestimmte Elemente enthalten, die das Individuum bei der Verarbeitung medialer Inhalte beeinflussen. Viel eher ergänzen medienökologische Ansätze die theoretische Auseinandersetzung im Hinblick auf die Orientierung an den konkreten Lebens- und Erfahrungswelten der Mediennutzer, die – geprägt vom sozialen Milieu, der kulturellen Herkunft und familialen Alltag – einen jeweils individuellen Zugang zu und Umgang mit den Medien innehaben.

Für die folgenden Kapitel bildet diese theoretische Auseinandersetzung die wesentliche Basis für weitere Ausführungen von Konzepten und Begriffen, die den Arbeitsgegenstand ergänzen.

3 Migration und multikulturelle Gesellschaft – pädagogische Ansätze

Das folgende Kapitel beginnt mit den Begriffsdefinitionen zu Migration und Migrationshintergrund, und gibt einen Überblick zur Ausländer- und Migrantensituation in der Schweiz. Dabei wird auch auf die Integrationsprozesse von Migrationsfamilien eingegangen, und gezielt die Lebenslage von Kindern mit Migrationshintergrund betrachtet. In einem weiteren Abschnitt werden die relevanten Konzepte Interkultureller Pädagogik diskutiert, um den Zusammenhang der Bedeutungsfelder Interkultureller Pädagogik in einen Kontext mit der Medienkompetenz zu ziehen. In einem abschliessenden Abschnitt werden die zwei wesentlichen Gegenstände dieser Arbeit, *Medien und Migration*, hinsichtlich der Integrationsfunktion der Medien aufeinander bezogen.

Da nationale Differenz und die Zugehörigkeit zu einer Minderheit einen entscheidenden Einfluss auf Rechte, Berechtigungen und soziale Anerkennung hat, ist eine ausführliche Auseinandersetzung mit dem weitgreifenden Gegenstand der multikulturellen Gesellschaft überaus wichtig: „Dabei ist allerdings augenscheinlich, dass der Grossteil der Migrantenfamilien Kindern und Jugendlichen nur in Ausnahmefällen günstige Voraussetzungen für eine gelungene gesellschaftliche Integration zur Verfügung stellen kann, weil sich hier sozioökonomische und soziokulturelle Mangellagen in charakteristischer Weise verbinden“ (Schultheis/Perrig-Chiello/Egger 2008, S. 130). Die Bedeutung sozialstruktureller Verhältnisse ist mit ein Grund, eine interkulturelle Perspektive mit den medienpädagogischen Konzepten zu vereinen.

3.1 Migration und Migrationshintergrund

Bei Migranten ist einerseits von Personen mit Migrationshintergrund und einer Einbürgerung im Aufnahmeland und auf der andern Seite von den Zuwanderern ohne Staatsbürgerschaft des Aufnahmelandes zu unterscheiden. In den meisten Statistiken sind denn auch Personen bzw. Kinder mit Migrationshintergrund (beispielsweise auch als zweite Generation) nicht mit einberechnet. Laut dem neuesten Bericht der Deutschen Gesellschaft für die Vereinten Nationen (DGNV 2006, S. 83 ff.) gab es im Jahr 2005 weltweit beinahe 200 Millionen Migranten – obwohl diese Zahl bloss diejenigen Umsiedler mit einschliesst, die länger als ein Jahr ausserhalb ihres Geburtslandes leben – sowie 9,2 Millionen Flüchtlinge. Diesen Zahlen zufolge sind 3% der Weltbevölkerung Migranten. Davon leben schliesslich 7,7%, d.h. 56,1 Millionen in Europa. Etwa 60% aller Migranten leben in entwickelteren Ländern, als es ihr Heimatland ist. Folgende Gründe veranlassen laut dem DGNV-Bericht die Menschen, aus ihrer Heimat fort zu gehen: Einkommensunterschiede, Arbeitslosenquote, Unterschiede in der Lebenserwartung, Lücken im Bildungssystem und demographische Entwicklungen.

Zudem wird im alltäglichen Gebrauch des Migrantenbegriffs oft nicht zwischen Aspekten wie etwa dem räumlichen Standpunkt (intra- oder international), dem zeitlichen (temporär oder dauerhaft) oder auch mit Bezug auf die Wanderungsentscheidung („freiwillig“ oder erzwungen) unterschieden (vgl. ebd., S. 53).

Im Rahmen dieser Arbeit wird folgende Definition von Migrationshintergrund verwendet: Ein Kind hat Migrationshintergrund, wenn beide Elternteile in die Schweiz migriert sind. So kann das Kind durchaus in der Schweiz geboren sein, oder gar einen Schweizer Pass besitzen – und hat dennoch Migrationshintergrund, da beide Eltern im Ausland geboren sind. Das Kind selbst muss keine Migrationserfahrung haben. Des Weiteren werden auch Kinder mit allein erziehendem ausländischem Elternteil mit berücksichtigt, unbedeutend ob das andere Elternteil Schweizer ist oder nicht. Diese Definition hat den Vorteil, dass auch eingebürgerte Elternteile mit berücksichtigt werden. Gleichzeitig kann davon ausgegangen werden, dass sobald ein Elternteil in der Schweiz geboren wurde, kaum Unterschiede zu Schweizer Familien auszumachen sind. Differenzierungen nach Bildungsgrad („Gastarbeiter- vs. Akademikerkinder“) werden die Auswertung zusätzlich verfeinern. Gleichzeitig kann man auch bei den Kindern mit direkter Migrationserfahrung von „Zugewanderten“ sprechen.

3.1.1 Migranten in der Schweiz

Der Ausländeranteil in der Schweiz beträgt heute 22.1%⁸. Berücksichtigt man die Einbürgerungen bzw. die Migrationserfahrungen der Eltern, dann gehört jeder dritte Einwohner einer ethnischen Minderheit an oder hat Migrationshintergrund. Der vom Bundesamt für Statistik (BFS) veröffentlichte Bericht über die ausländische Wohnbevölkerung in der Schweiz (vgl. BFS 2008) gibt in diesem Zusammenhang Auskunft über die Struktur der laufend anwachsenden Multikulturalität der Schweiz. Auffallend ist hier die Verteilung nach Alter und Geschlecht, besonders im Vergleich zur Schweizer Wohnbevölkerung (vgl. ebd., S. 12 ff.). Demzufolge ist die ausländische Mitbürgerschaft sehr jung, d.h. jeder vierte Ausländer ist jünger als 20 Jahre. Der Frauenanteil, der insgesamt kleiner ausfällt (912'000 Männer gegenüber 791'700 Frauen), übersteigt den Männeranteil in jüngeren Jahren, und nimmt erst bei den Generationen der über 40-Jährigen ab. Der Bericht stellt ausserdem den Jugendquotienten der ausländischen Wohnbevölkerung dem Altersquotienten gegenüber, und begründet die Abnahme des Jugendquotienten mit dem Geburtenrückgang. Die Zunahme des Alterquotienten lässt sich damit erklären, dass „Ausländerinnen und Ausländer die Schweiz seltener im Rentenalter verlassen“ (vgl. ebd.), derweil dieser Umstand möglicherweise auch mit der Zunahme der (teils wohl pendenten) Einbürgerungen zusammenläuft.

⁸Bevölkerungszahlen gemäss Bundesamt für Statistik, aktuellste Kennzahlen zum Jahresende 2007. <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/01/01/key.html>. [Date of Access: 28.08.2009].

Bei der Betrachtung der Arbeitsmarkts- und Bildungsstatistiken (vgl. ebd., S. 40 ff.) fällt der Unterschied zur Schweizer Bevölkerung deutlich aus: demnach waren im zweiten Quartal 2007 43% aller Arbeitslosen Ausländer, was eine Erwerbslosenquote von 7,1% bei der ausländischen Wohnbevölkerung macht, im Vergleich zu 2,7% bei den Schweizern. Noch viel höher ist die Arbeitslosenquote bei den ausländischen Frauen mit 9,4%. Bei den 15- bis 24-Jährigen liegt die Quote sowohl bei den Ausländern als auch bei den Schweizern über dem jeweiligen Durchschnitt. Schliesslich zeigt die Erwerbslosenquote in der Aufgliederung nach den Nationalitäten grosse Unterschiede: Einwanderer aus der Türkei und den Balkanländern sowie anderen Entwicklungsländern stehen hier deutlich an der Spitze gegenüber Personen aus Nord-, West- und Südeuropa, was „sich teilweise anhand der unterschiedlichen Bildungsniveaus der verschiedenen Nationengruppen erklären“ (ebd., S. 44) lässt.

In Bezug auf Bildung weist der Bericht die Art der Ausbildungen aus, die Jugendliche unterschiedlicher Staatsangehörigkeit wählen. Hier grenzen sich die Jugendlichen aus den Balkanländern, der Türkei und Portugal gegenüber den Italienern und Spaniern ab, indem erstere mehr An- und Vorlehren absolvieren sowie weniger an Maturitätsschulen vertreten sind. Im Übrigen besuchen die Jugendlichen der Nationengruppen Deutschland, Österreich und Frankreich in einem höheren Anteil als die Schweizer Jugendlichen (36% gegenüber 24%) die Maturitätsschule.

Die Armutsquoten korrelieren schliesslich mit dem deutlich geringeren Bildungsniveau und den hohen Erwerbslosenquoten der ausländischen Wohnbevölkerung: „Ausländische Staatsangehörige sind bedeutend öfter von Armut betroffen als Schweizer und auch öfter Working Poor. Unter den Ausländern aber bestehen enorme Unterschiede je nach Nationalität“ (ebd., S. 54), wobei Personen aus den Balkanstaaten, der Türkei und den übrigen, aussereuropäischen Staaten am stärksten davon betroffen sind. Ähnlich verhält es sich auch mit der Wohnsituation der Ausländer, die sich v.a. in Bezug auf Haushaltsgrösse, Haushaltsbudgeterhebung, Wohnungsgrösse sowie Ausstattungsindikatoren unterscheiden.

3.1.2 Integrationsprozesse von Migrationsfamilien in Einwanderungsgesellschaften

Müller, Ribeaud und Eisner (2007, S. 14) beobachten bei der Analyse des Bevölkerungsforschungsbogens zur Lebensqualität in der Stadt Zürich vier Merkmale, nach denen sich Quartiere unterscheiden können: erstens der sozioökonomische Status, zweitens der Anteil von sozialen Randgruppen, drittens die kulturelle Heterogenität des Quartiers und viertens die Stabilität der Bewohnerschaft. Dabei zeigen die Autoren auf, dass Stadtzürcher Kinder in durchaus unterschiedlichen Wohngebieten aufwachsen, was weitere Auswirkungen mit sich bringt: „Die benachteiligten Quartiere zeichnen sich im Urteil ihrer Bewohner durch tiefen sozialen Zusammenhalt, insbesondere durch geringes Vertrauen

in die Nachbarn und durch schwache nachbarschaftliche Netzwerke aus“ (ebd., S. 20). Dieses schlechte Klima unter den Anwohnern würde sich auch in den Schulen im Quartier widerspiegeln, und so nicht nur das Vertrauen zwischen den Eltern verschlechtern, sondern auch dasjenige unter den Schulkameraden (ebd.). Interessant sind in diesem Zusammenhang die Untersuchungen zu Gewalterfahrungen von Jugendlichen im Kanton Zürich im Jahr 2000 (Eisner/Manzoni/Ribeaud), die zur Differenzierung mahnen: Jugendliche, die seit wenigen Jahren in der Schweiz sind, weisen eine unterdurchschnittliche Gewaltbereitschaft auf, schliesslich ist diese bei einem Aufenthalt von etwa zehn Jahren überaus hoch und sinkt danach wieder auf den Stand von Schweizer Kindern (vgl. S. 80 f.). Daneben hängen aber ein tiefer sozialer Status (Schultypus und soziale Herkunft) sowie der elterliche Erziehungsstil (gewaltanwendende Eltern) und die Einbindung in *actionorientierte* Gruppen mit der Gewaltausübung der Jugendlichen zusammen.

Demnach hat die Lebenssituation der Migrantenfamilien auch Einfluss auf die verschiedenen Integrationsräume der Kinder, wie die Schule, soziale Beziehungen und Freundschaften, Stadtteil, Nachbarschaft und Familie (vgl. Sauer 2007, S. 72). Die Integrationsräume, die sich auf die Entwicklungsprozesse der Kinder auswirken, entsprechen insofern den zentralen Sozialisationsinstanzen. Dabei scheinen insbesondere die für die sekundäre Sozialisation relevanten Instanzen, wie etwa die Schule, aber auch das nachbarschaftliche Umfeld und die sozialen Beziehungen zu Gleichaltrigen eine zwingende Integrationsfunktion (vgl. ebd.) inne zu haben. Wie vielschichtig sich etwa der Einfluss der Schule auf Migrantenfamilien auswirken kann, zeigen Schultheis et al. (2008) anhand einer Studie⁹, die den Zusammenhang von Schulbesuch und Familiendynamik in Migrantenfamilien untersucht: dabei hat sich erwiesen, dass der Schulbesuch der Ältesten die sozialen Aussenbeziehungen wesentlich verändert, indem diese als Mittelspersonen zwischen Schule und Familie belangt werden und „gleichzeitig Vermittler von sozialen Praktiken und Bedeutungen der Aussenwelt“ (ebd., S. 133) sind. Die dadurch entstehenden Veränderungen der Lebenswelten und Rollenverteilungen innerhalb der Migrantenfamilien sind tatsächlich bedeutend, können im Rahmen dieser Arbeit jedoch nicht weiter ausgeführt werden.

Integration bedeutet für alle Gesellschaftsmitglieder, nicht nur die multikulturelle Gesellschaft anzuerkennen sondern innerhalb dieser auch fremde bzw. andere Wertsysteme und den offenen Dialog darüber immer aufrecht zu erhalten (vgl. Auernheimer 2008, S. 58).

Letztendlich erschweren aber v.a. soziale, kulturelle und insbesondere sozioökonomische Klüfte die Integration in die Gesellschaft und institutionelle Barrieren, wie etwa Schulen, Ausbildung und insbesondere der Arbeitsmarkt bedürfen dieser Wahrnehmung. In einem weitläufigen Zusammenhang sei an dieser Stelle auf die grosse Einkommenspersistenz

⁹ Die Autoren beziehen sich auf eine weitere Studie aus dem NFP 52 „Kindheit, Jugend und Generationsbeziehungen im gesellschaftlichen Wandel“.

von Immigranten hingewiesen, wie sie von einer weiteren Studie aus dem NFP 52 nachgewiesen wird (vgl. Schultheis et al. 2008, S. 140). Danach wird das „Einkommen von Kindern insbesondere aus südeuropäischen Immigrantenfamilien wesentlich stärker vom Einkommen der Väter bestimmt“ (ebd.) als bei Schweizern.

Ob und inwiefern die Medien Einfluss auf die gesellschaftliche Integration haben, wird im Abschnitt *Medien und Migration* (Kap. 3.4, S. 41) betrachtet.

3.2 Kinder mit Migrationshintergrund

Kinder sind kompetente Akteure – sie wissen als Teil der Gesellschaft über ethnische Differenzen Bescheid und setzen dies auch aktiv ein. Dadurch lernen sie auch gleichzeitig den Umgang mit Differenzen.

Das Ausmass an kulturellem Einfluss ist dabei nicht zu unterschätzen und die Familie wirkt stark auf die Kinder ein: „Was als Familie definiert, wie Familienleben gestaltet wird, welche sozialisatorischen und gesellschaftlichen Funktionen sie hat, weist allerdings inter- wie auch intrakulturell eine grosse Variabilität auf“ (Nestvogel 2002, S. 87). Auch soziale Einschränkungen gehen eng einher mit familialen Defiziten: ist der Lebensraum der Kinder etwa durch städtische Segregation sehr beschränkt, und bleibt aufgrund fehlender Koordinierung verschiedener sozialer Räume durch die Eltern auch so bestehen, werden die Kinder nicht nur in ihrer Lebensführung isoliert, sondern auch in ihren Bedürfnissen (vgl. Sauer 2007, S. 90).

Daneben sind Gleichaltrigengruppen im Sozialisationsprozess überaus wichtig, gerade in Bezug auf das Teilen von gemeinsam Erlebtem. Bei Kindern mit Migrationshintergrund hat dieser gemeinsame Erfahrungshorizont je nach Migrationserfahrung eine besondere Bedeutung: „Nur die Gleichaltrigengruppen erfahren, was es heisst, als Kind in einer anderskulturellen Mehrheitsgesellschaft ethnische Selbst- und Fremdzuschreibungen zu erleben und sich mit zwei oder drei Gesellschaften – der von den Eltern tradierten, der Mehrheitsgesellschaft und Migranten-Community – auseinander zu setzen“ (Nestvogel 2002, S. 117).

Gleichzeitig hat die Familie tragenden Einfluss auf Überzeugungen und Denkweisen hinsichtlich des Umgangs mit (ethnisch oder sozial) anders disponierten Personengruppen (vgl. Sauer 2007, S. 87). In Analogie zu „doing gender“ gehen Diehm und Kuhn (2006) von einem „doing ethnicity“ aus. Wir produzieren und reproduzieren Ethnizität in unserer Gesellschaft, und bereits junge Kinder sind in der Lage, „die mit sozialer Relevanz versehenen ethnischen Unterscheidungen, auf die sie im Alltag stossen, kompetent und kreativ zu nutzen und diesen im interaktiven Gebrauch, also performativ erneut Relevanz zu

verleihen“ (ebd., S. 147). Andersrum wirken sich ethnische Merkmale auch auf das Subjekt aus, und zusammen mit gesellschaftlichen Einflüssen steht es verschiedenen „Identifikationsmöglichkeiten mit der Kultur des Herkunftslandes, mit reaktiver Ethnizität, mit hybriden Kulturen, mit Subkulturen oder der Kultur des Residenzlandes“ gegenüber – Kategorisierungen, „zwischen denen ein breites Spektrum von individuellen Verortungen besteht“ (Sauer 2007, S. 53).

Geschlechtsspezifische Sozialisation bei Kindern mit Migrationshintergrund

In nicht-geschlechteregalitären Gesellschaften wird die unterschiedliche Wertigkeit der Geschlechter an diversen Merkmalen festgemacht (vgl. Nestvogel 2002, S. 184): Mädchen erfahren den Gegensatz zwischen männlichen und weiblichen Tätigkeiten und die privilegierte bzw. bevorrechtigte Stellung der Männer wird schon früh mit Faszination und Spannung behaftet. Zugleich erleben die Mädchen die Einschränkung und den Druck hinsichtlich Verhalten, Lebensart und Einstellungen, die sich in ihrem Geschlecht begründen, und nicht etwa in ihrer Person, als besonderes und einzigartiges Subjekt.

In der wissenschaftlichen Diskussion um die Frauen- und Geschlechterforschung ist die „interkulturelle weibliche Sozialisation“ (vgl. Nestvogel 2002) ein Gegenstand, der im Zusammenhang mit geschlechtlicher Identität in seiner Aktualität überaus interessant ist¹⁰. Die Gender Studies legen der Geschlechtsidentität eine soziale Konstruktion zugrunde (vgl. Bublitz 2002; Tillmann 2008), die sich zwischen individueller Identitätsbildung, Machtverhältnissen, Rollenverteilungen, aber auch kulturellen und gesellschaftlichen Werten und Möglichkeiten hin und her bewegt. Anerkennung von ethnischer Differenz setzt demzufolge auch immer den sozialen Umgang mit anderen Differenzen voraus, wie etwa Geschlecht, Hautfarbe, nationale Zugehörigkeit etc.

3.3 Konzepte Interkultureller Pädagogik

Eine der grundlegenden Prämissen der klassischen *Interkulturellen Pädagogik* ist, dass die heranwachsende Generation mit der kulturellen Pluralität umgehen kann, sowohl die Einheimischen als auch die Migrantenkinder. In erster Linie wird dabei die Differenz zwischen den Kulturen hervorgehoben. Die Betonung der kulturellen Differenzen innerhalb der Konzepte *Interkultureller Erziehung* ergab sich aus der Kritik an der „Ausländerpädagogik“, die zu den Zeiten als die ersten Gastarbeiter in den 1970ern ihre Kinder nachzogen, und diese eingeschult wurden, als eine Art „Nothilfe“ entstand und so konstituierte sich „im Bemühen einer solchen Spezialisierung auf die besondere, neuartige Aufgabenkonstellation die *Ausländerpädagogik* als eine neu zu den bisherigen hinzutretende Zielgruppenpädagogik“ (Nieke 2008, S. 15). Die Migrantenkinder, ihre besonderen Lebens-

¹⁰ Schon zu Beginn der Neunziger Jahre kritisierte Bilden (1991) bei Fragen zum Geschlechterverhältnis die Orientierung an der weissen Mittelschicht: Rasse, Schicht und Geschlecht müssten vielmehr in ihrer Vermischung und Verbindung untersucht werden (vgl. ebd., S. 294).

lagen im Allgemeinen und ihre sprachlichen Mängel im Speziellen waren die Zielgruppe der Ausländerpädagogik (ebd.), die sich vorwiegend mit dem Defizit der Migrantenkinder beschäftigte und zum Ziel hatte, diese an die kulturellen Normen in Deutschland bzw. in der Schweiz anzupassen.

Tab. 1: Konzeption von Kultur und Migration in der Ausländerpädagogik und Interkulturellen Pädagogik; nach Mecheril (2004, S. 90) und Diehm/Radtke (1999, S. 128)

	Ausländerpädagogik	Interkulturelle Pädagogik
<i>Adressat</i>	Migrantenkinder	Alle Schüler
<i>Unterscheidungskriterium</i>	Pass/Herkunft	Kultur
<i>Thematischer Fokus</i>	(Sprach-)Kompetenz	Identität
<i>Relationierungsform</i>	Defizit	Differenz
<i>Behandlungsperspektive</i>	Assimilation	Anerkennung
<i>Behandlungskonzept/Praxis</i>	Förderung, Kompensation	Begegnung, Verstehen, Kulturrelativismus
<i>Gesellschaftsmodell</i>	Homogene „Kultur“	„Multikulturelle Gesellschaft“

Tabelle 1 zeigt die entscheidenden Attribute, die zu Beginn der 1980er Jahre im Zentrum der Kritik standen und mit Referenz auf angloamerikanische Diskurse debattiert wurden (vgl. Diehm/Radtke 1999, S. 129). Mit dem Übergang von der Ausländerpädagogik zur *Interkulturellen Pädagogik* wurde nicht mehr auf Defizite gebaut, sondern versucht, den Forderungen nach der Anerkennung von unterschiedlichen Kulturen und deren Differenzen nachzukommen. Doch die Einführung der *Interkulturellen Pädagogik* stellte die Erzieher und Lehrer wieder vor neue Probleme, denn zwar hat mit diesem Konzept „die Idee der „multikulturellen Gesellschaft“ ihre pädagogische Formulierung gefunden“ (ebd., S. 143), doch auf politischer Ebene konnten die Forderungen des Programms einer *Interkulturellen Pädagogik* „bis heute nicht durchgesetzt werden: soziale Anerkennung und Respekt auch für Migranten und ihre kulturellen Eigenheiten“ (ebd.). Die Autoren führen an, dass das Programm der *Interkulturellen Pädagogik* weder in der Schule noch in der Sozialpädagogik problemlos umsetzbar ist, und die sozialen Systeme der Gesellschaft die Eingliederung in eben diese verhindern (vgl. ebd., S. 154). Zur ursprünglichen bzw. klassischen *Interkulturellen Pädagogik* gab es zahlreiche Stellungnahmen, und dabei wurden auch verschiedene Konzepte aus unterschiedlichen Perspektiven entwickelt. So etwa Arnd-Michael Nohl (2006), der in seiner Kritik an der begrenzten Auslegung von Kultur, wie sie im Gesellschaftsmodell der multikulturellen Gesellschaft vertreten wird, Kulturen nicht ausschliesslich ethnisch bestimmt, sondern diese um „generationelle, geschlechtsspezifische, regionale und andere kollektive Einbindungen“ (S. 137) ausweitet, und daraus die „Pädagogik kollektiver Zugehörigkeiten“ entwickelt. Dabei gehen interkulturelle Sozialisationsprozesse, individuelle und kollektive, mehrdimensionale Unterscheidungen

und Handlungsmöglichkeiten hervor, die von der Mehrdimensionalität der gesellschaftlichen Milieus abhängen. Nicht nur die Kinder und Jugendlichen, sondern auch die pädagogisch professionell Handelnden begegnen den verschiedenen zahlreichen Erfahrungsdimensionen in den Milieus und Organisationen der Gesellschaft, die reflektiert werden müssen.

Auch an der Konzeption der *Interkulturellen Pädagogik* kann man sehen, dass Erziehung und Bildung meist in direktem Zusammenhang mit der jeweiligen gesellschaftlichen Situation stehen. *Interkulturelle Pädagogik* richtet sich nach dem Wandel von Weltbildern und Denkweisen, die den gesellschaftlichen Diskurs antreiben - Pädagogen können lediglich auf die von der Gesellschaft geforderten Ansprüche reagieren.

3.3.1 Die Bedeutungsfelder von Interkultureller Pädagogik im Kontext ausserpädagogischer Medienkompetenz

Der wichtige Stellenwert von Medien im Alltag wie auch im Sozialisationsprozess der Kinder und Jugendlichen ist heute unumstritten. Medien werden für die verschiedensten Bedürfnisse genutzt und ihre Inhalte stiften „im Rezeptionsprozess einen medialisierten *Erfahrungsraum* und fungieren als *Orientierungsquelle*“ (Bucher/Bonfadelli 2007, S. 126). Die mediale Freizeitgestaltung als Gegenstand sozialpädagogischer Forschung und Reflexion integriert neben dem persönlichen Aneignen und Gestalten von Medien (wie medientechnische und medienästhetische Kompetenzen) auch die Welt- und Wertorientierungen, die abhängig sind von der spezifischen Lebenssituation der Kinder. Dazu gehören Bereiche von Kultur berücksichtigt, die Nieke (2008) zu *Sozial-* und *Symbol-Kultur* zählt - auf der einen Seite die sozialen Anforderungen des Zusammenlebens: „Riten, Bräuche, Sitten, Recht, Normen, Werte etc.“ (S. 42) und auf der andern Seite „die Weltorientierungen, religiösen Deutungssysteme und künstlerischen Äusserungsformen“ (ebd.). Innerhalb dieses Systems können medienpädagogische Konzepte, die in gleicher Weise auf interkultureller Ebene funktionieren müssen (vgl. dazu bspw. Maurers (2004) Projekt zur Medienarbeit und -Eigenproduktion im Jugendlichen aus Migrationskontexten zur Förderung von Integration und Reflexion), von den Ansätzen Interkultureller Pädagogik profitieren.

Im Folgenden werden vier Bedeutungsfelder beschrieben, die sich mit der pädagogischen Bedeutung von Medien und der Mediennutzung von Kindern mit Migrationshintergrund im Kontext interkultureller Erziehung festmachen lassen.

(1) Pädagogisches Verständnis von Multikulturalismus

Interkulturelle Pädagogik ist nicht nur interkulturelle Bildung, sondern auch interkulturelle Erziehung im weitesten Sinn. Die politischen und gesellschaftlichen Schwierigkeiten, denen der Multikulturalismus und die Interkulturelle Pädagogik gegenüberstehen, können auch bereits entwickelte und durchaus anspruchsvolle Zielsetzungen nicht unter-

graben, sondern die daraus folgenden Handlungskonzepte fördern nach wie vor das pädagogische Verständnis und Wahrnehmen von Kindern mit Migrationshintergrund.

(2) Kultur und Differenzen

Es ist aber auch nötig und geboten, sich Gedanken über den Umgang mit Ethnizität und Kulturdifferenzen zu machen, und im Gegensatz dazu Konzepte für die verschiedenen Formen der multikulturellen Gesellschaft zu betrachten. In der interkulturellen Pädagogik gibt es zweierlei Auffassungen von Kultur, die jedoch oft als Gegenstücke unterschieden werden: Kultur „als Repräsentation, mit der man sich oder anderen eine kollektive Zugehörigkeit zuschreibt (a), und [...] als kollektive Form praktischer Lebensführung (b)“ (Nohl 2006, S. 138) – beide Formen sind, vereint oder unabhängig voneinander, medial und öffentlich darstellbar.

Wenn Nieke (2008) Kultur als „die Gesamtheit der kollektiven Orientierungsmuster unserer Lebenswelt“ (S. 50) definiert, so muss die Funktion der Medien, die unsere Handlungen und Denkmuster mitprägen, in die theoretischen Ansätze zu den Gesellschaftsmodellen einer *Multikulturellen Gesellschaft* integriert werden. Denn Massenmedien vermitteln nicht nur Kultur, sondern sind auch Teil unserer Kultur.

(3) Ethnische Zuschreibungsprozesse

Ethnische Zuschreibungsprozesse geschehen in alltäglichen Handlungsabläufen¹¹, und Massenmedien leisten hierzu ihren Beitrag auf verschiedene Weisen¹². Ob positive oder negative Darstellung von Migranten in den öffentlichen Medien, inwiefern Minoritäten von den Medien überhaupt berücksichtigt werden oder wie sich stark ausgeprägter, herkunftsorientierter Medienkonsum von Immigranten auf *Multikulturelle Gesellschaften* auswirkt – Massenmedien strukturieren unsere Lebenswelten und helfen uns, die Welt zu interpretieren.

(4) Interkulturelle Kompetenz

Für Auernheimer (2008) bedeutet interkulturelle Kompetenz, darauf bedacht zu sein, „dass die Identitätskonstrukte sich nicht mehr auf einen kulturellen Kontext beschränken, sondern meist auf mehrere kulturelle Praxen und symbolische Formen Bezug nehmen“ (S. 60). Die besondere Herausforderung sieht der Autor darin, dass die Selbstdefinitionen oft nicht mit den verinnerlichten Einstellungen aus früheren Sozialisationsprozessen übereinstimmen (ebd.). Insofern soll interkulturelle Kompetenz für pädagogisch Handelnde aller Arbeitsfelder die allgemeine, interkulturelle Perspektive sein (vgl. Mecheril

¹¹ Die in der vorliegenden Arbeit benutzte Differenzierung *Kinder mit/ohne Migrationshintergrund* ist letztendlich ebenfalls – wenn auch bewusst vorgenommene – eine ethnische Zuschreibung.

¹² Öffentlich-rechtliche Sender, wie etwa das Schweizer Fernsehen müssen einem bestimmten Leistungsauftrag nachkommen, in dem auch die Förderung der Integration von Minderheiten vermerkt ist. Die dafür geltenden Grundsätze sind im Leitbild des Schweizer Fernsehens (2008) vermerkt. Available at: <http://www.sf.tv/webtool/data/pdf/unternehmenorg/sfleitbildkompakt.pdf> [Date of Access: 28.08.2009].

2004, S. 107). Letztens geht auch hier der Einflussbereich des Ansatzes über einen entsprechenden Umgang mit kulturellen Differenzen hinaus, und es werden für interkulturelle Begegnungen und Interaktionen allgemeine Handlungskompetenzen gefordert.

Letztendlich gehe ich davon aus, dass die Entwicklung und Umsetzung von Konzepten zur Medienkompetenz mit besonderer Berücksichtigung von Kindern mit Migrationshintergrund nur mit der Integration von Interkulturellen Erziehungs- und Bildungsansätzen geschehen kann.

3.3.2 Migrationspädagogik

Den vorangegangenen Ausführungen zur Interkulturellen Pädagogik fehlt zur Ergänzung Paul Mecherils (2004) Position, der mit dem differenzfördernden Begriff der Interkulturellen Pädagogik ebenfalls Schwierigkeiten verbindet. In der von Mecheril konzipierten Migrationspädagogik ist der Begriff des *Anderen* von zentraler Bedeutung. Diese Anderen zeichnen sich durch „natio-ethno-kulturelle Differenzen“ aus (ebd., S. 23), die mehr oder weniger dominanten „Zugehörigkeitsordnungen“ (ebd.) zugrunde liegen. In Migrationsgesellschaften wird der Zugehörigkeitskontext immer von einem totalitären ‚Wir‘ definiert – man geht demzufolge vom ‚Deutschen‘ (ebd.) bzw. vom ‚Schweizer‘ aus, der die natio-ethno-kulturelle Differenz nach aussen lebt und auf die ‚Anderen‘ überträgt. Mecheril entwickelte den Begriff des natio-ethno-kulturellen Kontexts, da der ‚Deutsche‘ bzw. der ‚Schweizer‘ meist unterschiedliche Konnotationen in sich tragen und hier die Kategorien Nation, Ethnizität und Kultur zusammenfliessen (ebd., S. 20f.). Mecheril arbeitet mit dem anerkennungstheoretischen Ansatz, der aber für die Differenzierung und Ent-Differenzierung des Migrationsanderen und des Nicht-Migrationsanderen nicht ausreicht (vgl. ebd., S. 219). Migrationsgesellschaften fördern hybride Formen von Identitäten, die aus verschiedenen Zugehörigkeitsfeldern bestehen und sich in Mehrfachzugehörigkeiten äussern (vgl. ebd., S. 76). In diesem Sinn entsteht die migrationspädagogische Handlungsmöglichkeit in der Ergänzung der Anerkennung des Andern sowie des Nicht-Andern mit der „Verschiebung dominanter Zugehörigkeitsordnungen“ (ebd., S. 223). Diese Verschiebung kann erzeugt werden durch Reflexion, aber auch durch Wissen und Ironie (vgl. ebd.), sie ist eine pädagogische Praxis, die den Herausforderungen in den alltäglichen natio-ethno-kulturellen Zuschreibungsprozessen entgegenhält und Akkulturation in diesen verschiedenen Zugehörigkeitsordnungen zulässt. Das Verschieben steht in einem Spannungsverhältnis zwischen der Anerkennung und der Akkulturation und erfordert nicht nur Reflexion im pädagogischen Handeln, sondern auch sprachliche, kulturelle und physiognomische Zugehörigkeitsgrenzen aufzubrechen.

3.4 Medien und Migration

Massenmedien spielen eine wichtige und vielschichtige Rolle in der Gesellschaft, und können auch für die interkulturelle Integration wichtig sein. Das kann auf verschiedene Weise geschehen: die Medien können für die Migranten eine Informationsquelle über ihr Aufnahmeland und dessen Einwohner sein. Es kann aber auch sein, dass nur Medien aus dem Herkunftsland genutzt werden und diese intensive Verbindung schnell zur medialen oder auch sozialen Isolation wird. Bei der Untersuchung der Mediennutzung von Ausländern bzw. Migranten ist es deshalb umso wichtiger, die Unterscheidung zwischen a) der Rolle, die Medien bei der Integration von Migranten spielen, b) der Darstellung von Migranten in den Medien und c) der Mediennutzung von Migranten zu machen. Angesichts der ersten beiden Punkte verweisen Bonfadelli/Bucher (2007, S. 125) auf den in der Kommunikationswissenschaft kontrovers geführten Diskurs, der sich zwischen einer medienzentrierten Perspektive (*Integration durch Medien*) und einer rezipientenorientierten Perspektive (*Desintegration durch Medien*) abspielt, und bei der Diskussion dementsprechend aus zwei entgegengesetzten Positionen argumentiert wird (vgl. ebd.). In einer vermittelnden (transnationalen) Position schliesslich kann die vermittelnde und zur Homogenität kultivierende Funktion der Medien mit der individualisierenden und damit desintegrierenden Funktion auf der Ebene der sozialen und selektiven Handlungsmöglichkeiten zusammengebracht werden: Interaktionen zwischen dem Heimatland und dem Aufnahmeland sind kulturell und gesellschaftlich überaus wertvoll (vgl. ebd.). Insgesamt lässt sich sagen, dass gesellschaftliche Integration – als vielschichtiger Prozess – durch Medien auch gefördert werden kann: „sie bieten eine Plattform zum gesellschaftlichen Austausch zwischen einheimischen und zugewanderten Bevölkerungsgruppen. Mediale Integration heisst, zugewanderte Bevölkerungsgruppen anzusprechen, einzubinden und ihre Präsenz in den Medien zu sichern sowie ein realistisches Bild über Migranten zu vermitteln“ (Walter/Schlinder/Fischer 2007, S. 436).

Wie bereits erwähnt, wird die Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen seit längerem ausführlich und in den verschiedensten Disziplinen erforscht (ausführlich zum aktuellen Forschungsstand zur Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen s. Kap. 6, S. 65). Untersuchungen zum Medienkonsum von Migranten gibt es aber überraschend wenige; an dieser Stelle wird vorweggreifend auf zwei aufschlussreiche Studien eingegangen.

Zunächst sei hier die ARD/ZDF-Studie erwähnt, die Personen mit Migrationshintergrund ab 14 Jahren befragte (vgl. Walter et al. 2007). Die Studie ist überaus interessant, da sie die Möglichkeiten für mediale Integration untersucht. Etwa ob zugewanderte Bevölkerungsgruppen durch Medienprogramme angesprochen und eingebunden werden können, ob ihre Präsenz in den Medien gesichert sei und ob ein realistisches Bild über Migranten in den Medien vermittelt werde. Bei der ARD/ZDF-Studie geht es schliesslich auch um die

Programm-Planung, um den Auftrag der öffentlich-rechtlichen Sender, indem die Sender ebenfalls einen *service public* erbringen müssen (vgl. Simon 2007, S. 426; s.a. Kap. 3.3.1, S. 38).

Darüber hinaus sind in der soeben erschienenen Studie „Mediennutzung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund“, die am Institut für Publizistik- und Medienwissenschaft an der Universität Zürich durchgeführt wird, wichtige Erkenntnisse veröffentlicht worden, die neben Fragen über den Einfluss des kulturellen Hintergrundes der Jugendlichen ebenfalls den mediatisierenden Einfluss von Bildung und Schicht sowie Geschlecht berücksichtigen (vgl. Bonfadelli/Bucher 2007; Bonfadelli/Bucher/Hanetseder/Hermann/Ideli/Moser 2008)¹³. Aber auch hier sind die Befragten keine Kinder, sondern Jugendliche im Alter von 12-16 Jahren. Bei den wenigen Studien, die Migration berücksichtigen, geht es somit zumeist nicht um Kinder, sondern um Jugendliche und Erwachsene.

3.5 Zusammenfassung

Die Zahlen des BFS zu den Ausländerstatistiken in der Schweiz deuten auf die Relevanz hin, interkulturelle Ansätze in jeglichen sozialwissenschaftlichen Untersuchungen und Konzeptentwicklungen mit einzubeziehen. Die im Folgenden verwendete Definition von Migrationshintergrund – ein Kind hat Migrationshintergrund, wenn entweder beide Elternteile in die Schweiz migriert sind oder das allein erziehende Elternteil im Ausland geboren wurde – gibt dennoch eine strenge Eingrenzung für die empirischen Auswertungen vor; hauptsächlich, um bei der Bezeichnung *mit Migrationshintergrund* von einem deutlich erkennbaren Migrationskontext ausgehen zu können.

Des Weiteren sind die Hindernisse, denen Menschen mit Migrationshintergrund für eine erfolgreiche gesellschaftliche Integration ausgesetzt sind, nicht ausser Acht zu lassen, ebenso wie die Unterschiede bezüglich der Herkunftskultur bzw. Staatsangehörigkeit, die sich besonders beim Bildungsniveau zeigen. Gerade Kinder brauchen für eine gelungene Eingliederung in die Gesellschaft adäquate Integrationsräume, die sich hauptsächlich in den zentralen Sozialisationsinstanzen erschliessen. Innerhalb der familialen Lebenswelten sind Kinder aus Migrationskontexten umso mehr auf Unterstützung bezüglich ihrer Identifikationsorientierung zwischen Herkunftskultur und Mehrheitsgesellschaft, hybrider Kultur sowie dem Umgang mit dem (Re)Produzieren von Ethnizität angewiesen. Der Prozess geschlechtlicher Identitätsfindung gestaltet sich besonders bei Migrationskindern aus nicht-geschlechteregalitären Gesellschaften als schwierig.

Trotz, oder vielleicht gerade der zahlreichen Kritiken wegen sind die Prämissen der klassischen *Interkulturellen Pädagogik* eine wertvolle Grundlage für weitere Konzepte und

¹³ Dieses Projekt wurde ebenfalls im Zusammenhang mit dem Nationalen Forschungsprogramm 52 „Kindheit, Jugend und Generationsbeziehungen im gesellschaftlichen Wandel“ durchgeführt, dem auch z-proso angegliedert ist.

Auslegungen der multikulturellen Gesellschaft. So etwa Nohls (2006) „Pädagogik kollektiver Zugehörigkeiten“, die sich mit der Mehrdimensionalität gesellschaftlicher Milieus auf mehrere ethnische und kulturelle Lebenswelten bzw. Zugehörigkeiten richtet und sich damit von allein auf kulturell begrenzte Lebenswelten abhebt. Auch Mecheril (2004) steuert in dieselbe Richtung, indem er den Migrationsgesellschaften verschiedene Zugehörigkeitsfelder zuschreibt, die hybride Formen von Identitäten hervorbringen. Mecherils „natio-ethno-kulturelle Differenzen“ stellen sich folglich ebenfalls gegen die einseitige Anschauung von Differenz. Allerdings ist Nohls umfassende Auslegung des Zugehörigkeitsbegriffs in geschlechts-, alters-, schicht- und migrationsspezifische Dimensionen für interkulturelle Sozialisationsprozesse insofern geeignet, als dass sie der Vielschichtigkeit gesellschaftlicher Integration entspricht.

Inwiefern die Medienpädagogik von interkulturellen Ansätzen profitieren kann, wurde in vier Bedeutungsfeldern festgemacht: (1) dem pädagogischen Verständnis von Multikulturalismus, (2) dem allgemeinen Erwägen und Reflektieren von Kultur und Differenzen, (3) der Rolle der Medien in ethnischen Zuschreibungsprozessen und schliesslich (4) der Interkulturellen Kompetenz – die als Prämisse für jeden pädagogisch Handelnden angesehen werden kann. Diese Bedeutungsfelder fliessen in die weitere Diskussion und schliesslich in die Interpretation der Ergebnisse mit ein.

4 Aufwachsen in der Medienwelt

Das vorliegende Kapitel ‚Aufwachsen in der Medienwelt‘ verfolgt die Absicht, die in den vorangegangenen Kapiteln mehrfach erwähnten Wandel der Lebensformen und Kommunikationsstrukturen im Zusammenhang mit der Medialisierung verschiedener Lebenswelten und multimedialem Konsumverhalten aufzunehmen und deren Bedeutung für die vorliegende Arbeit näher zu bestimmen.

Grundsätzlich sind massenkommunikative Prozesse in den meisten gesellschaftlichen Handlungs- und Erfahrungsräumen bereits als konstante Bestandteile verankert. Sie tragen zu einer Rhythmisierung und Beständigkeit des Alltags bei (vgl. Lange 2000, S. 219), die eine multimediale Sicherheit und Konstanz bilden: sei es die abonnierte Tageszeitung am Morgen, der MP3-Player auf dem Weg zur Arbeit, das regelmässige Besuchen von Online-Kontaktnetzwerken¹⁴, das Versenden von privaten (aber auch geschäftlichen) Kurznachrichten auf dem Mobiltelefon oder übers Internet, die Tagesnachrichten auf dem präferierten TV-Kanal – bei diesen und vielen anderen, sich wiederholenden (rituellen) Nutzungen handelt es sich immer „um stabile Eckwerte der kindlichen Lebensführung, welche durch die Medienprodukte gestiftet werden“ (ebd.).

Doch die Massenmedien verleihen mehr als bloss konstante Sicherheit im Alltag – die vermittelte Medienwirklichkeit eröffnet neue Dimensionen von Handlungsmustern, aber auch affektiven und kognitiven Abhängigkeiten. Spricht Habermas (1981, S. 189) von der Lebenswelt, die einen kulturell überliefert und sprachlich organisierten Vorrat an Deutungsmustern umfasst, so können die Massenmedien als Übermittler solcher Deutungsmuster gesehen werden: „Die *Lebenswelt* bildet also den intuitiv vorverstandenen *Kontext* der Handlungssituation; gleichzeitig liefert sie *Ressourcen* für die Deutungsprozesse, mit denen die Kommunikationsteilnehmer den jeweils in der Handlungssituation entstandenen Verständigungsbedarf zu decken suchen“ (Habermas 1983, S. 146). Dieser Auslegung entsprechend bietet das Rezipierte einen vordefinierten, gemeinsamen Erlebnishorizont, über den man sich unterhalten kann. Hierzu zählt auch die Anschlusskommunikation, die mittlerweile – als wichtiges Element im Verarbeitungsprozess – ebenfalls Gegenstand der Medienwirkungsforschung ist (vgl. Sutter 2002). Anschlusskommunikation dient vorwiegend der Reflexion und Beurteilung des Rezipierten, ist aber auch ein sozialer Prozess, indem gemeinsam Erfahrenes zu einer neuen Wirklichkeit konstruiert werden kann.

Die anschliessenden Abschnitte behandeln die Vermischung von Handlungsmustern aus der künstlichen Medienrealität mit der Alltagsrealität (vgl. Moser 2000, S. 20), der Medienfunktion im Alltag der Kinder und dem Beitrag, den die Medien hinsichtlich der Erlebnisgesellschaft leisten (vgl. Schulze 1997).

¹⁴ Derweil sind über eine Million Schweizer in der Netzwerk-Community Facebook angemeldet. Die Mitglieder nutzen das Netzwerk mehrmals in der Woche bis hin zu täglich. Vgl. <http://crossmedia.b-m.ch/artikel/2009/schweizer-kampagnen-auf-facebook/> [Date of Access: 28.08.2009].

4.1 Sozialer Status und Pluralisierung der Lebensformen

Im Laufe der vergangenen Generationen ist nicht bloss eine Veränderung der Familien- und Haushaltsstrukturen zu beobachten, sondern ein genereller Wandel der Lebenswelten; ein gegenwärtiger, gesellschaftlicher Wandel. Individualisierung, als häufig benutztes Schlagwort, meint die „*Herauslösung* aus historisch vorgegebenen Sozialformen und -bindungen [...], *Verlust von traditionellen Sicherheiten* im Hinblick auf Handlungswissen, Glauben und leitende Normen [...] und [...] eine *neue Art der sozialen Einbindung*“ (Beck 1986, S. 206).

Mit der Individualisierung einher geht die zunehmende Selbstbestimmung von Lebensentwürfen: „Die Erwartungen an Altersnormen, Gender-Rollen, Berufsorientierungen, kulturelle Identität und nationale Identifikationen sind heterogen und lassen viel Interpretationsspielraum offen“ (Süss 2004, S. 49). Der Einfluss auf die materielle, kulturelle und soziale Umwelt eines Individuums zeigt sich schliesslich auch in der von der Gesellschaft geforderten Vielseitigkeit und Anpassungsfähigkeit, die schon Kinder zu spüren bekommen.

Sozialer Status vs. Soziale Milieus

Nach Schulze (1997) sind gesellschaftliche Existenzformen die Gesellschaft unterteilende Ähnlichkeitsgruppen – soziale Milieus sind Gruppierungen solcher Existenzformen, mit einer Verdichtung der sozialen Kontakte innerhalb der Gruppe (vgl. ebd., S. 174). Demgemäss unterscheidet Schulze fünf soziale Milieus, die sich „nicht nur nach Lebensalter und Bildung, sondern beispielsweise auch nach Familienstand, Haushaltsstruktur, Teilnahme oder Nichtteilnahme am Erwerbsleben, Arbeitsplatzmerkmalen, Wohnsituation und anderem“ (ebd., S. 277) voneinander abheben. Auch die Medieninteressen und -nutzung werden in die Analyse miteinbezogen.

Tab. 2: Die fünf sozialen Milieus nach Schulze 1997 (vgl. Süss 2004, S. 37)

Die sozialen Milieus und ihre dominante Erlebnisorientierung	Bildungshintergrund (tendenziell)	Altersgruppe (tendenziell)
Niveaumilieu (Streben nach Rang)	Fachabitur bis Universität	Über 40 Jahre
Integrationsmilieu (Streben nach Konformität)	Mittlere Reife	Über 40 Jahre
Harmoniemilieu (Streben nach Geborgenheit)	Hauptschule	Über 40 Jahre
Selbstverwirklichungsmilieu (Streben nach Selbstverwirklichung)	Mittlere Reife bis Universität	Unter 40 Jahre
Unterhaltungsmilieu (Streben nach Stimulation)	Hauptschule bis mittlere Reife und Lehre	Unter 40 Jahre

Der Vorteil einer solchen Milieueinteilung liegt in der Beschreibung verschiedener Lebensstile, und in der Umschreibung der sozialen Milieus, mit ihren Werten und Normen, in denen Kinder aufwachsen. Eine vollständige Einteilung (lediglich in Bezug auf die Mediennutzung) ist jedoch nicht möglich (vgl. Süss 2004, S. 38) und man kann höchstens von einer bestimmten Nähe bzw. Distanz zum jeweiligen Milieu sprechen. Einzelne Tendenzen, v.a. hinsichtlich der Erlebnisgesellschaft sind jedoch durchaus interessant und werden im Verlauf der Arbeit aufgegriffen. Betreffend der sozialen Milieus wird eher der soziale Status hinsichtlich des ISEI88 (International Socio-Economic Index of Occupational Status) (vgl. Ganzeboom/Treiman 2003) berücksichtigt, der sich aus Einkommen, Bildung und Beruf zusammensetzt. Daneben werden auch kulturelle Indikatoren zugezogen (vgl. Kap. 8, S.72).

Die Pluralisierung von Lebensformen ist von demographischen Indikatoren abhängig, d.h. der Veränderung von Familienformen, wie etwa der Geburtenanzahl und beispielsweise Patchworkfamilien in ihren verschiedenartigen und alternativen Formen. Der Wandel der familialen Lebensgestaltung hat insofern auch Auswirkungen auf die Entwicklung der Kinder, denn „Vater und Mutter stellen in der Regel die nächsten Bezugspersonen dar, und man ist sich in der wissenschaftlichen Literatur einig, dass die Herkunftsfamilie die Qualität der Sozialisation massgeblich beeinflusst“ (Lauterbach 2000, S. 158). Ist die Familiensituation allerdings nicht nur kompliziert, sondern auch angespannt und unausgeglich, entsprechend unterschiedlicher Erziehungsstile (bspw. in einer Stieffamilie), aber auch aufgrund der Abwesenheit/seltenen Anwesenheit eines Elternteils, so können Schwierigkeiten bei schulischen und sozialen Entwicklungen der Kinder sowie auch bei der Aneignung gesellschaftlicher Normenkomplexe (vgl. ebd., S. 159) entstehen. Tatsächlich ist, zumindest in der Schweiz, das häusliche Zusammenleben im Verlauf des 20. Jahrhunderts manchen Veränderungen unterworfen (vgl. Schultheis et al. 2008, S. 39) – so hat sich etwa die durchschnittliche Haushaltsgrösse nahezu halbiert (vgl. ebd.). Inwiefern man jedoch bereits von einer Pluralisierung mit verheerenden Auswirkungen sprechen kann, v.a. auch über die westlichen Grenzen hinaus¹⁵, bleibt an dieser Stelle offen. Insofern liegt Lauterbach (2000) mit seiner Feststellung richtig: „Den kulturellen Diagnosen der Vielfalt und mangelnden Verlässlichkeit entspricht aus sozialstruktureller Sicht allerdings kaum ein dramatischer Wandel demographischer Indikatoren“ (ebd., S. 159). Lauterbach geht viel mehr von einer geringen Pluralisierung privater Lebensformen aus. Er belegt, dass der „Anteil der Einzelkinder [...] seit den 50er Jahren beinahe unverändert geblieben“ (ebd., S.165) ist, die „Verlängerungen der Lebenszeit und der dadurch

¹⁵ Angesichts der interkulturell unterschiedlichen Entwicklungen sind solche allgemeinen Feststellungen auch überaus schwierig: „Viele Gesellschaften weisen nicht den Grad an Individualisierung und Pluralisierung auf wie die westlichen Industrieländer. Andererseits besteht auch in anderen Ländern aufgrund globaler Verflechtungen, historisch bedingter sozialer Heterogenität und einer multikulturell und -ethnisch zusammengesetzten Bevölkerung eine Pluralität (Pluralisierung) von Lebenslagen und Lebensstilen, die nicht unbedingt mit Individualisierung (im Sinne des Aufbrechens kollektiver Zusammenhänge und Vereinzelung) einhergehen muss. Genauer kann nur über einzelne Länder- und Regionalanalysen ermittelt werden“ (Nestvogel 2002, S. 58).

hervorgebrachte Wandel des Generationengefüges jedoch sehr starke Auswirkungen zeigen“ (ebd., S. 179).

Die Multioptionsgesellschaft kann aber auch dazu führen, dass sich – vor allem junge Menschen – mit verschiedenen Lebenswelten und Milieus, aber auch Identitäten identifizieren (vgl. Süß 2004, S. 49). Dies ist mittlerweile ein weit verbreiteter Umgang mit der gesellschaftlichen Opulenz an lebensweltlichen Auswahlmöglichkeiten. Problematisch wird eine solche Aufteilung des Selbst hingegen erst, wenn dem Druck, allen Lebenswelten gerecht zu werden, nicht mehr Genüge geleistet werden kann. Innerhalb der komplexen, individualisierten Multioptionsgesellschaft (vgl. ebd.) spielen auch die Medien unweigerlich eine bedeutende Rolle: widersprüchliche Grundsätze können beispielsweise durch (wenn auch fiktiv) vorgegebene Handlungsmuster an Unbeständigkeit verlieren.

Massenmedien profitieren jedoch auch von einem wachsendem Stellenwert von Kultur und Konsum in der Gesellschaft (vgl. Lange 2000, S. 213): der folgende Abschnitt handelt von den dadurch entstehenden Auswirkungen.

4.2 Kultur und medial ausgeprägtes Konsumverhalten

Nach Nestvogel (2002, S. 29) werden in Alltagstheorien häufig zu enge und unausgewogene Kulturbegriffe verwendet, die oft auch zu Gunsten von Einfluss und Macht missbraucht werden, und Folgen bis hin zur einschränkenden Sozialisation der stigmatisierten Gruppen haben können. In der wissenschaftlichen Literatur stösst man auf unzählige Auslegungen des Kulturbegriffs.

Datta (2005, S. 70) stellt Kultur mit Globalisierung, Migration und der immer schnelleren, elektronischen Kommunikation in Zusammenhang und geht davon aus, dass Kultur schon längst nicht mehr als etwas in sich Geschlossenes, Ganzes definiert werden kann. Zwar seien wir von einem Übergang zur „kulturellen Globalisierung“, indem „die Werte und Prioritäten der marktorientierten Wirtschaft auf Kultur übertragen werden“ (ebd., S. 71) noch weit entfernt, dennoch ist die Vorstellung von einem Land, in dem bloss eine Menschengruppe lebt, beinahe undenkbar.

Nieke (2008) versucht den Begriff der Kultur in der Auseinandersetzung mit bisherigen Ansätzen der interkulturellen Erziehung neu zu definieren und daran anknüpfend deren Anforderungen auszuarbeiten. Dabei soll die Begriffsbestimmung einerseits offen sein für Transformationen und andererseits „die Grundlage für die folgenden Überlegungen zum Umgang mit kulturbedingten Wertkonflikten und zur Konkretisierung der Zielsetzungen Interkultureller Erziehung sein“ (Nieke 2008, S. 46). Entsprechend der aus sozialwissenschaftlicher Perspektive benannten Klasse oder Sozialschicht, geht Nieke von Teilkulturen aus, deren Grenzen weder an eine Ethnie noch eine Nation noch eine Sprache gebunden sind (vgl. ebd., S. 49). Schliesslich lassen sich solche Teilkulturen auch als Lebenswelten begreifen, deren Alltagswissen den sich darin bewegenden Menschen Orientierungs- und

Deutungsmuster zu ihren Handlungen und Wahrnehmungen geben: „Kultur ist die Gesamtheit der kollektiven Orientierungsmuster einer Lebenswelt (einschliesslich materieller Manifestationen)“ (Nieke 2008, S. 50).

Diese Definition des Kulturbegriffs hat den Vorzug, gewisse (kulturelle) Sicherheiten im alltäglichen Denken und Handeln, in der Konfrontation mit anderen Lebenswelten unterscheiden zu können. Nohl erwähnt diesen Vorteil ebenfalls und sieht ihn als Anlass zur Reflexion in Situationen, in denen das Handeln nicht mehr wie gewohnt ablaufen kann, aber auch ganz grundsätzlich in Situationen, in denen man Menschen anderer Lebenswelten und ihre Handlungspraktiken wahrnimmt (vgl. Nohl 2006, S. 59).

Die Vorteile der Kommunikations- und Informationstechnologie gerade hinsichtlich kultureller Durchmischungen und internationaler Kommunikation zeichnen die digitale Revolution aus: Durch die Entwicklung der *Neuen Medien* ist nicht nur die Kommunikation auf internationaler Ebene viel einfacher, sondern auch der Informationsfluss durch Massenmedien. In der personalen, sozialen und kulturellen Identitätsentwicklung stehen besonders Migrationskinder vor der Herausforderung, sich in ihren kulturellen Orientierungen und Werthaltungen auszubalancieren (vgl. Bonfadelli/Bucher 2007, S. 122).

Schliesslich sind aber gerade bei unterschiedlichen ethnokulturellen Hintergründen die jeweiligen familialen und sozialen Eigenarten zu berücksichtigen:

„An den zentralen, keineswegs beliebig gewählten Beispielen, Familie und Geschlechtscharaktere sowie Familie und sozio-ökonomischer Status, sollte eine These deutlich werden [...]: dass jede Art von Medienpädagogik und Medienpolitik fehlgreift, wenn sie nicht die Bedingungen berücksichtigt, nach denen Familien-Interaktionen, Beziehungen der Familienmitglieder, Familien-Leitbilder und deren Realisierung sich regeln“ (Baacke 1988, S. 12).

Als kulturelle Entwicklung kann beobachtet werden, dass nicht nur Kommunikation, sondern gesellschaftliche Interaktion allgemein immer mehr über die Medien geschieht. Die Orientierung innerhalb der Medien- und Konsumwelt findet jedoch zumeist nicht sehr übersichtlich statt: „Nicht zu unterschätzen ist zudem auch die Funktion der Medien, Modelle und Beispiele für jenes schöne Leben zu liefern, das mit der Erlebnisgesellschaft verbunden ist“ (Moser 2000, S. 113). Dass jenes schöne Leben zumeist nicht bzw. nie zu erreichen ist, ist den Konsumenten leider selten bewusst. Schulze (1997) drückt das in seiner Untersuchung der *Erlebnisgesellschaft* folgendermassen aus: „Typisch für Menschen unserer Kultur ist das Projekt des schönen Lebens. [...] Man wird nicht nur beeindruckt, sondern man verarbeitet. Erlebnisse sind in singuläre subjektive Kontexte eingebunden und verändern sich durch Reflexion“ (ebd., S. 35). In diesem Zusammenhang führt Schulze den Begriff der Innenorientierung ein, die nach dem subjektiven Erlebnis ausgerichtet ist und u.a. auch „die Ästhetisierung des Alltagslebens“ (ebd., S. 38) evoziert. Die Innenorientierung wird von der Aussenorientierung unterschieden anhand ihrer

Ausrichtung auf das Subjekt selbst. Innenorientierte Lebensauffassung kann daher auch auf die multimediale Ausprägung des Alltagslebens bezogen werden – dient der von enormer Mediendichte geprägte Alltag doch oft der Erlebnisorientierung sowie der augenblicklichen, kurzfristigen Selbstverwirklichung.

4.3 Die Rolle der Medien im Alltag der Kinder

Das Besondere an der gegenwärtigen Generation von Kindern ist, dass sie in die globale Informationsgesellschaft direkt hineinwachsen (vgl. Baacke 1997, S. 58). Nicht bloss die Orientierung in der breiten Medienlandschaft und –dichte, sondern ebenso die Medienutzung zur Unterstützung des lebensweltlichen Alltags sind Kompetenzen, die von ihnen erwartet werden. Gleichzeitig sind Kinder eine wichtige Zielgruppe für Medien geworden. Sie sind zuverlässige Konsumenten und auch als aktive Werbenutzer entdeckt worden (vgl. Baacke 1999, S. 19). Die Folgen des intensiven Medienkonsums zeigen sich beispielsweise in den kindlichen Lebenswelten der Gleichaltrigengruppen: so gilt das alltägliche Genrewissen, z.B. von Fernsehserien, als nicht zu unterschätzendes Statuswissen für Kinder und Jugendliche (vgl. Schweer 2001, S. 14).

Durch die massenmedial, an ein disperses Publikum verbreiteten Botschaften, leisten Medien jedoch auch eine Öffentlichkeits-, Orientierungs- und Integrationsfunktion und erhalten damit soziale Wirklichkeit (vgl. Hurrelmann 2002, S. 306), und zwar „nicht nur in Bezug auf die Verallgemeinerung von Wirklichkeitsbildern, sondern auch im Hinblick auf Identitätsmuster, Lebensstile und Handlungsnormen“ (ebd.). Und nicht nur das – schliesslich erfolgt die Rezeption von Medieninhalten oft in sozialen Kontexten und zieht Anschlusskommunikation nach sich (vgl. ebd.), was „eine Hilfe zu reflektiertem Gebrauch“ (ebd.) ist.

Mit dem zunehmenden Einfluss der Medien verlieren Kinder nicht nur Primärerfahrungen im Bezug auf erfahrbare Wirklichkeit (vgl. Ferchhoff 2007, S. 370): „Mit der Medialisierung des Alltags werden auch Wahrnehmungs- und Bewusstseinsstrukturen verändert“ (ebd.).

Elektronische Medien dürfen jedoch nicht alleine als die Verursacher der „Entkindlichung“ der Kindheit im Sinne Postmans (1983) interpretiert werden. Denn durch die frühe Emanzipation der Kinder von der Familie und die damit verbundene, verstärkte generelle Mobilität der Kinder wird das traditionelle Bewahrkonzept der Kindererziehung mindestens genauso herausgefordert. Auch wenn es die Medien am deutlichsten demonstrieren, dass die „Geheimnisse der Erwachsenenwelt nun zugänglich sind, so steht dahinter die allgemeine Haltung, Kinder nicht mehr so lange in der Illusion einer bewahrenden oder – frecher ausgedrückt – einer „heilen“ Welt zu belassen“ (Moser 2000, S. 112). Die folgenden zwei Abschnitte beziehen sich nun auf die pädagogischen Ansätze und Weiterentwicklungen der eben angesprochenen „Entkindlichung“ der Kindheit.

4.3.1 Medienkonsum und Devianz

Geht es um (pädagogisch nicht kontrollierten) Fernsehkonsum und die vermittelte Medienwirklichkeit, dann liegt ein Thema immer sehr nahe: der dauernd aktuelle Diskurs über Gewaltdarstellungen in den Medien (vgl. dazu bspw. Meister/Sander/Treumann/Burkatzki/Hagedorn/Strotmann/Wegener 2008). Dabei gibt es auch einzelne Wissenschaftler, die einen direkten Zusammenhang zwischen der Mediengewalt und gewalttätigen Handlungen von Kindern und Jugendlichen postulieren (Postman 1983; Lukesch 1990; Glogauer 1998). Derlei monokausale Ansätze haben heute im Grunde keine Bedeutung mehr. Es ist heute eindeutig, dass Medien nicht alleinige Verursacher von steigender Gewalt sind, und es wird nach differenzierteren Ansätzen gesucht (Ammitzböll 1995; Friedrichsen/Vowe 1995; Kunczik 1998; Baacke 1997). So wird stets auch auf die individuellen Eigenschaften des Rezipienten hingewiesen, wie beispielsweise Ammitzböll (1995): „Alter, Herkunft, Einstellungen und Werte, Bildungsstand (die Bildungsbenachteiligten sowie emotional labile und auffällige Kinder und Jugendliche gehören zur Risikogruppe), Milieu, Familienklima, Umgangsformen usw. Von Bedeutung ist, welche Konfliktlösungsmittel in der Familie benutzt werden“ (ebd., S. 108). Kunczik (1998) durchleuchtet das Erlernen von Aggressionen durch Mediengewalt äusserst umfänglich und fasst zusammen, „dass zunächst 1. die unmittelbare familiäre Umwelt sowie 2. die Subkultur bzw. die Gesellschaft, in der man lebt, die Quellen sind, aus denen aggressives Verhalten erlernt wird. Erst an dritter Stelle treten dann die massenmedial angebotenen symbolischen aggressiven Modelle hinzu“ (ebd., S. 172).

Dennoch bestehen noch immer durchaus divergente Annahmen bezüglich der Medien-Gewalt-Diskussion. Es ist jedoch weder Ziel noch Absicht der vorliegenden Arbeit, Zusammenhänge zwischen der Mediennutzung und gewalttätigem Verhalten zu ermitteln. Indem der Fokus auf den Medienbesitz und die Mediennutzung gerichtet ist, kommt Mediengewalt lediglich bei den erfragten bevorzugten Programmen der Kinder vor. Um der Aktualität des Themas gerecht zu werden, werden im folgenden Abschnitt zwei in jeglicher Weise gegensätzliche Ansätze aufgezeigt.

4.3.2 Divergente vs. progressive Strömungen innerhalb der Medienpädagogik

Bisweilen werden noch immer Postmans (1983) kulturkritische Ausführungen über das Verschwinden der Kindheit aufgegriffen, das er auf den durch die Medien bedingten, gesellschaftlichen Wandel zurückführt (vgl. Postman 1983). Schliesslich beseitige die Entwicklung der elektronischen Medien die Generationsgrenzen zwischen Kindern und Erwachsenen, indem sie „sich distanzlos an alle Lebensalter wenden und nicht mehr – wie bei Büchern – mindestens eine Schwelle setzen, die im Rahmen der Sozialisation erst langsam überwunden wird“ (Moser 2000, S. 70). Diese durchaus interessante Komponente an Postmans These wird jedoch von seinen konservativen Bedenken an der Ent-

wicklung der Kommunikations- und Informationstechnologie sehr stark überschattet (vgl. bspw. S. 100 ff.; S. 131; S. 167 f.). Des Weiteren belegt Postman (1983) seine Aussagen nicht mit empirischen Ergebnissen, sondern argumentiert „abgeleitet aus einer Reihe von Mutmassungen“ (ebd., S. 8).

Ganz im Gegensatz dazu (und gleichzeitig basierend auf einem fortgeschritteneren Forschungsstand) untersuchen Meister et al. (2008) aus einer subjekttheoretischen Perspektive mediale Gewalt anhand Gruppendiskussionen, qualitativen Einzelinterviews und einer standardisierten Umfrage. Daraufhin konstatieren sie medienübergreifend einen hohen Stellenwert von medialer Gewalt im Alltag von Jugendlichen (vgl. ebd., S. 209 ff.): Der Genuss an medialer Gewalt (Rezeption als Unterhaltung) erfolgt jedoch aus der Realitätsferne zwischen Alltag und Rezipiertem und wird oft auch kathartisch¹⁶ gerechtfertigt. Bezeichnend für die Nutzung medialer Gewalt ist auch die soziale Einbindung, verbunden mit der Aneignung einer Genrekompetenz. Nichtsdestotrotz lassen sich auch Risikofaktoren erkennen: so gibt es durchaus Faktoren einer Gewalt tolerierenden Haltung (z.B. bei der Personalisierung von Ereignissen); des Weiteren können auch Handlungsrouinen insbesondere bei fiktionaler Gewalt bestehen, indem routinierte Rezeptionsstrategien bei realer Gewalt nicht differenziert werden könnten und schliesslich muss die soziale Einbindung bei der Wahrnehmung von medialer Gewalt gewährleistet sein. Die Autoren stiessen demzufolge auf Problemgruppen, wobei „es sich vornehmlich um ältere männliche Jugendliche mit formal niedrigem Bildungsniveau sowie einer psychosozial deprivierten Lebenslage, die eine erhöhte allgemeine Gewaltorientierung aufweisen“ (ebd., S. 213) handelt. Die medienpädagogischen Empfehlungen formulieren sie wie folgt:

- Bedarf an Reflexion und Auseinandersetzung mit dem Thema Gewalt
- Jugendliche brauchen Orientierung und Selbstvergewisserung
- Problemgruppen brauchen eine „extra Portion“ Medienkompetenz
- Stärkung des pädagogischen Jugendschutzes ist erforderlich (ebd., S. 213 ff.).

Auch mediale Gewalt fliesst unweigerlich in den Diskurs um Medienkompetenz mit ein.

4.4 Zusammenfassung

Individualisierung und Pluralisierung der Lebensformen: so werden die Auswirkungen bzw. die Kennzeichen der gesellschaftlichen Wandlungsprozesse beschrieben. Während Veränderungen hinsichtlich demographischer Faktoren sich allenfalls erst in geringem Masse abzeichnen, verstärken sich eindeutig die Ansprüche an junge Menschen, innerhalb der Multioptionsgesellschaft zu ihren eigenen Lebensentwürfen und Lebensentscheidungen zu finden. Daneben wird der Lebensstil von verschiedenen sozialen Indikatoren, wie etwa dem Geschlecht, dem Alter und dem sozialen Status bestimmt. Obwohl vorder-

¹⁶ Die Katharsis-These besagt, „dass die Ausführung eines jeden aggressiven Aktes eine Verminderung des Anreizes zu weiterer Aggression bewirke“ (Kunczik 1998, S. 67). Dabei wird Konsum von Gewalt durch Medien, die so genannte „Phantasieaggression“ (ebd.), aggressivem Verhalten gleichgesetzt.

gründig diverse Mediennutzungsgewohnheiten den von Schulze differenziert beschriebenen sozialen Milieus zugeordnet werden können, wird es sich nachfolgend auszahlen, beim Medienkonsumverhalten auf die soziodemographischen Faktoren *en detail* einzugehen.

Die Bestimmung des Kulturbegriffs ist insofern relevant, als dass jegliche (auch erlebnisorientierte) Handlungsmuster stets Teil kultureller Einbindung sind – insbesondere bei der Nutzung von Medien, die als Kulturvermittler ebenso Teil unserer Kultur sind. Niekes (2008) Verständnis von Kultur als Gesamtheit der kollektiven Orientierungsmuster einer Lebenswelt beschränkt sich in seiner umfassenden Beschreibung nicht bloss auf ethnische Lebensweltunterschiede, sondern lässt die Integration verschiedener Zugehörigkeitsdimensionen zu, wie sie bei Nohl (2006) ebenfalls in den Begriff der Kultur einfließen. Hinsichtlich der Mediensozialisation lassen sich hier Übereinstimmungen sowohl zur medienökologischen als auch zur handlungstheoretischen Perspektive finden: auch hier sind die lebensweltlichen Konzepte der Mediennutzer wichtige Indikatoren auf den Einfluss der Medien im Sozialisationsprozess.

Gerade vor diesem Hintergrund ist die Öffentlichkeit-, Orientierungs- und Integrationsfunktion der Massenmedien differenziert zu betrachten, da die Rezeption von Medieninhalten – auch beim Konsum medialer Gewalt – oft in soziale Kontexte eingebunden ist. Insofern hat die Medialisierung von alltäglichen Erfahrungen stets zwei Seiten: nicht nur lassen sich mit den Medien Erfahrungswerte erreichen, die sonst wohl unzugänglich wären, sondern werden auch trivialen Geschehnissen und Handlungen unverhältnismässige Bedeutungen zugeschrieben, so dass sie dadurch erst soziale Wirklichkeit erhalten.

5 Medienkompetenz

Das Schlagwort im gesellschaftlichen, politischen und wissenschaftlichen Diskurs in Bezug auf die Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen ist die Medienkompetenz. Sei es im Zusammenhang mit leicht zugänglichen, medialen Gewalt- und Pornographiedarstellungen, jugendlichen Amokläufern an Schulen, die gewalttätige bzw. ‚gewaltverherrlichende‘ Videospiele spielten¹⁷, sozial isolierten und Computer- oder Spielkonsolen-Süchtigen Kindern oder der blossen Überforderung derjenigen Generationen, die noch nicht im Zeitalter der modernen Informations- und Kommunikationstechnologie gross geworden ist: allorts spricht alle Welt von Medienkompetenz. Die untenstehende, zitierte Textstelle formuliert eine zentrale Anforderung an die Dimensionierung von Medienkompetenz, wie sie in medienpädagogischen Konzepten eingebettet sein soll:

„Ein gelingendes Aufwachsen kann nicht jenseits, sondern nur innerhalb der Medienwelt stattfinden, und schon die Heranwachsenden müssen die Fähigkeiten (Kompetenzen) besitzen, adäquat mit Medien umzugehen“ (Meister/Sander 1998, S. 7).

Schliesslich ereignet sich die mediale Erfahrungswelt innerhalb der gesamten Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen, und hier nimmt auch die Reichweite von Medienkompetenz ihren Platz ein – mit einem entsprechend grossen Wirkungsbereich:

- Als erstes umfasst sie alle Lern- und Alltagsbereiche, in denen Medien beteiligt sind und/oder eine direkte Beschäftigung mit Medien stattfindet (vgl. Kübler 1999, S. 26).
- Weiter beruft sich Medienkompetenz auf die grundlegende Prämisse des selbst bestimmenden, bewusst handelnden Individuums (vgl. ebd.). Medien gewährleisten demnach Information und freie Meinungsbildung (vgl. ebd.), die dem ausgebildeten und souveränen Individuum eine aktive Aneignung und Auseinandersetzung mit den rezipierten Inhalten abverlangen.
- Schliesslich aber wird die Meinungs- und Informationsfreiheit von den Medien als Organisationen, die als „inzwischen mächtige, weithin tendenziöse und kommerziell agierende Kommunikations- und Beeinflussungsinstanzen“ (ebd.) auf die Selbstbestimmung und Identität des Individuums einwirken. Dieser Bedrohung

¹⁷ Die (Wieder-)Entfaltung eines öffentlichen und politischen Diskurses am Beispiel des Amokläufers von Winnenden vom 11. März 2009: noch am selben Tag des Amoklaufs gab es erste mediale Berichterstattungen zu den Mediennutzungsgewohnheiten des Täters: „Ein Nachbar und Freund beschreibt den Amokläufer von Winnenden als unauffälligen Typ mit Brille und kleinem Bart, der in letzter Zeit deutlich an Gewicht zugenommen habe. Tim K. sei ein verschlossener Einzelgänger gewesen, der von Horrorvideos und Spielen mit Soft-Air-Waffen fasziniert gewesen sei. Beim gemeinsamen Anschauen von Horrorvideos habe Tim ihn immer auf die besonders brutalen Stellen aufmerksam gemacht“ (http://www.nzz.ch/nachrichten/panorama/amoklaeuer_horrorvideos_1.2183371.html [Date of Access: 28.08.2009]).

Nur wenige Tage später gab es bereits die ersten politischen Vorstösse. So berichtet beispielsweise die Frankfurter Allgemeine am 16.03.2009: „Niedersachsen will die Altersgrenze für „World of Warcraft“ [beliebtes Online-Rollen-Spiel, I.M.] heraufsetzen und den Verkauf von Computerspielen schärfer kontrollieren. Laut einer Studie sind unter Neuntklässlern 3 Prozent der Jungen „abhängig“, 4,7 Prozent „gefährdet““ (<http://www.faz.net/IN/INtemplates/faznet/default.asp?tpl=common/zwischenfaze.asp&dox={E4AE01E8-BC10-60BF-1B24-E7D5B3280463}&rub={594835B6-7271-4A1D-B1A1-21534F010EE1}> [Date of Access: 28.08.2009]).

soll die Pädagogik nun entgegenwirken, und dem Individuum die Kompetenzen zum adäquaten Umgang mit den Medien vermitteln.

Der umfassende und weitläufige Bereich der Medienkompetenz ist eine äusserst relevante Eigenschaft, denn damit bekommt „der Begriff der Medienkompetenz einen bedeutsamen Stellenwert für die Medienpädagogik, in dem [sic!] er die Fähigkeit zur aktiven, selbstbestimmten und sozial-verantwortlichen Auseinandersetzung mit Medien beschreibt“ (Aufenanger 2007, S. 88). Medienpädagogische und sozialpädagogische Zielsetzungen dürfen demnach auch nicht voneinander getrennt werden: „Die Medienkompetenz ist ein ‚Globalbegriff‘; er muss konzeptionell und praktisch ausgearbeitet werden“ (Baacke/Glotz/Kubicek/Lange/Mettler-v. Meibom 1999, S. 19). Eine solch universelle Bedeutungszuschreibung verleiht dem Begriff der Medienkompetenz allerdings auch eine Vagheit, die in diesem Kapitel sowohl unter Ausführungen zur Begriffsbestimmung, als auch im Versuch, die Fähigkeitsbereiche und Dimensionen von Medienkompetenz abzu stecken, theoretisch durchleuchtet wird. Nichtsdestotrotz wird die Medienkompetenz immer wieder als das zentrale Ziel medienpädagogischen Handelns in Bezug auf die dem Subjekt zu vermittelnden Fertigkeiten und Sachkenntnisse erscheinen (vgl. Hugger 2007, S. 93; Schorb 2005b, S. 257).

Im folgenden Abschnitt werden nun an erster Stelle der Kompetenzbegriff sowie die Bedeutung des Begriffs der Medienkompetenz für die Medienpädagogik hergeleitet, um so dann auf die Dimensionen der Medienkompetenz einzugehen.

5.1 Erläuterungen zum Kompetenzbegriff

Die meisten Autoren, die den Begriff der Medienkompetenz in der medienpädagogischen Theorie abhandeln, beziehen sich auf Habermas (1981; 1983) und auf Baacke (1975), wie es sich auch Schorbs (2005b) Definition von kommunikativer Kompetenz entnehmen lässt:

„Unter kommunikativer Kompetenz ist die umfassende Fähigkeit des Menschen zu verstehen, sich zu verständigen, mittels des Austausches von Symbolen sprachlicher und nicht-sprachlicher Art“ (ebd., S.257). Kommunikation richtet sich dabei immer auf ein Ziel, man verständigt sich gemeinsam über etwas, und schafft damit gesellschaftlichen Lebensraum (vgl. ebd.)

Die Entstehung des Begriffes der Medienkompetenz geht nun also auf Baacke zurück, der den Habermas’schen Begriff der kommunikativen Kompetenz erweiterte, und daraus eine medienpädagogische Konzeptualisierung generierte. Die Schwierigkeiten der Begriffsbestimmung, auf die man in der Literatur wiederholt stösst, liegen zweifelsohne auch in den verschiedenen wissenschaftlichen Phasen, die der Terminus in den vergangenen Jahrzehnten durchmachte. Zunächst hat sich der Begriff der Kompetenz, der anfangs hauptsächlich in der sprachwissenschaftlichen Fachsprache gebraucht wurde, in den siebziger

Jahren in den Entwicklungs- und Sozialisationstheorien verbreitet (vgl. Sutter/Charlton 2002, S. 130). Ursprünglich stammt der Begriff aus Noam Chomskys (1972) *Generativer Grammatik* – einer Spracherwerbstheorie, mit der er die Unterscheidung zwischen sprachlicher Kompetenz (als das immanente, intuitive Sprachwissen) und Performanz (die Sprachverwendung in der konkreten Situation) machte (vgl. ebd., S. 14). Damit geht Chomsky vom „idealen Sprecher-Hörer“ (ebd., S. 13) aus, dessen angeborene, sprachliche Fähigkeit und das zugrunde liegende Regelwissen (Sprachkompetenz) zu einer Vielzahl komplexer Phänomene der tatsächlichen Sprachverwendung gehören.

Eine theoretische Wandlung erlebte der Begriff der Kompetenz, indem er durch die Übernahme in die entwicklungspsychologischen Theorien mit einer konstruktivistischen Formulierung belegt wurde und es „verschob sich dieses nativistische, universalistische und synchrone Konstrukt der linguistischen Kompetenz schon durch seine Übernahme in die psychologische Entwicklungstheorie der Piaget-Schule“ (Hurrelmann 2002, S. 309). Angesichts der entwicklungspsychologischen Ausrichtung des kompetenztheoretischen Begriffs interessierte sich nun auch die sozialisationstheoretische Disziplin dafür: „Neben dem „linguistic turn“ in den Sozialwissenschaften hat vor allem die Adaption der Theorie Piagets in der Moralthorie Kohlbergs Habermas angeregt, den Begriff der Kompetenz in einem umfassenden Projekt der Verbindung sozialisations- und gesellschaftstheoretischer Perspektiven zu übernehmen“ (Sutter/Charlton 2002, S. 134; vgl. Habermas 1983, S. 140 ff.).

In seiner Schrift „Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz“ (1971) grenzte Habermas – mit Bezug auf Chomsky – die kommunikative von der linguistischen Kompetenz ab, und entwarf im selben Zug die Theorie des kommunikativen Handelns. Dabei vollzieht sich kommunikatives Handeln „in eingelebten und normativ abgesicherten Sprachspielen“ (ebd., S. 115), die sich „auf die intersubjektiv geltenden reziproken Verhaltenserwartungen, die wir mit unseren Äusserungen ‚erfüllen‘, also auf Normen“ (ebd., S. 116) beziehen. Schliesslich ist soziale Interaktion nur möglich, wenn sich die Kommunikationsteilnehmer an die Geltungsansprüche der Äusserungen halten (vgl. Habermas 1983, S. 147): „Wahrheit, Richtigkeit und Wahrhaftigkeit“ (ebd.) sind die drei Ansprüche, die ein Adressat vom Sprecher erwartet. Habermas sieht also die normativen Voraussetzungen für die soziale Ordnung einer Gesellschaft in der Sprache bzw. in der idealen Kommunikationssituation; letztlich ist soziale Interaktion erst durch sprachliches Handeln erreichbar. Daneben entwickeln sich die kognitiven, sozialen und moralischen Strukturen mit der kommunikativen Kompetenz (vgl. Habermas 1983). Kommunikationskompetenz, als Basiskompetenz, ist demnach leitend für die Entwicklung wichtiger persönlicher Faktoren, weshalb der Kompetenzbegriff in der pädagogischen Debatte auf grossen Anklang gestossen ist (vgl. Hugger 2007, S. 93). Nicht nur „weil er die Fähigkeit des Menschen zu sprechen, interagieren und kommunizieren nicht (mehr)

an die Reize von Situationen gebunden sieht [...], sondern vor allem durch bestimmte Grundgesetzmäßigkeiten menschlichen Verhaltens strukturiert begreift" (ebd.).

Baacke (1975) nun wendet den von Habermas neu konzeptualisierten Begriff auf die Massenmedien an und möchte dabei dessen begrenzte Auslegung ausweiten, weshalb er auch an den Habermas'schen „Idealisierungen" (ebd., S. 285) kritisiert, dass es weder „herrschaftsfreie Kommunikation" (ebd.) – im Sinne der idealen, auf die Geltungsansprüche gestützten Kommunikationssituation – gäbe, noch dass „Sprache allein menschliche Kommunikation konstituiere" (ebd., S. 280). Vielmehr appelliert er an die „Selbstreflexion des kompetenten Kommunikators wie Rezipienten" (ebd., S. 286), und an die Fähigkeit des Individuums, seine Kommunikationskompetenz vernünftig einzusetzen (und formuliert damit gleichzeitig eine pädagogische Prämisse).

Nach Baacke ist gesellschaftliches Verhalten variabel (vgl. S. 264), und deshalb setzt er neben die Sprachkompetenz die Verhaltenskompetenz, die beide zusammen die kommunikative Kompetenz ausmachen (vgl. S. 262). Und dieser Kompetenz legt Baacke (1997) eine „anthropologische Voraussetzung und gleichzeitig einen Zielwert für die Medienpädagogik" (ebd., S. 96) zugrunde, und definiert damit das pädagogische Handlungskonzept: „Die Voraussetzung besteht in der Annahme, dass alle Menschen kompetente Lebewesen sind und damit ihre Kompetenz umfassend gefördert werden müsse; der Zielwert besteht in der Förderung dieser Ausstattung" (ebd.). Im folgenden Abschnitt steht nun der Diskurs um die Erschließung und Ausdifferenzierung der Fähigkeitsbereiche von Medienkompetenz im Zentrum.

5.2 Dimensionen der Medienkompetenz

In der Literatur wird Medienpädagogik oft auch mit Medienkompetenz gleichgesetzt. Medienkompetenz kann auch als Konzept betrachtet werden, das „die wichtigsten Aufgaben der Medienpädagogik in einer sich wandelnden Informationsgesellschaft zu fassen" (Baacke 1997, S. 4 f.) versucht.

Bei der Entwicklung medienkompetenztheoretischer Konzepte wird zumeist auf **Baackes** (1997) Operationalisierung von Medienkompetenz in vier Dimensionen zurückgegriffen: Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung (ebd., S. 98 f.). Diese vier Ausdifferenzierungen werden von Dieter Baacke (ebd.) in je verschiedenfacher Weise ergründet:

- *Medienkritik*: besteht aus einer analytischen, die gesellschaftlichen Prozesse betreffenden, Dimension; einer reflexiven Dimension, in der man das analytische Wissen auf sein eigenes Handeln bezieht und schliesslich einer ethischen Dimension, die die analytische und die reflexive Denkarbeit als sozialverantwortet abwägt.

- *Medienkunde*: enthält das Wissen um die heutigen Mediensysteme – entsprechend einer informativen, über die organisatorischen Vorgänge kundigen Dimension und einer instrumentell-qualifikatorischen, auf die technische Handhabung bezogenen, Dimension.
- *Mediennutzung*: wird einerseits in einer rezeptiv, anwendenden und andererseits in einer interaktiv, anbietenden Weise gelernt.
- *Mediengestaltung*: ist ebenfalls zweifach ausdifferenzierbar; einerseits in weiterentwickelnder, innovativer und andererseits in ästhetisch-kreativer Weise (vgl. Baacke 1997, S. 98 f.).

Baacke (1998) selbst betont, dass es sich bei den genannten Dimensionen und Unterdimensionen angesichts der (technischen) Medienentwicklung im heutigen Informationszeitalter „mehr um einen Entwicklungsvorschlag, nicht jedoch schon um eine endgültige Festschreibung“ (ebd.) handelt: „Medienkompetenz ist damit eine Aufgabe lebenslangen Lernens, da die Kommunikationstechnologie sich ständig verändert, so dass immer neu gelernt werden muss, mit neuen Geräten und den in ihnen entwickelten Entwicklungsmöglichkeiten und Handlungschancen umzugehen“ (Baacke 1998).

Tulodziecki (2001b) sieht Medienkompetenz als Bestandteil im Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule. Die Erziehungsstätten haben demnach in ihren Leitideen verschiedene Handlungskompetenzen zu vermitteln, die als sachgerechtes Handeln, selbstbestimmtes Handeln, kreatives Handeln und sozialverantwortetes Handeln beschrieben werden (vgl. ebd., S.2). Angesichts einer aktiven und angemessenen Mediennutzung geben diese Zielvorstellungen wichtige Dimensionen für die Umsetzung von Konzepten zur Medienkompetenz vor. Auf diese Weise sind Medienkompetenzen im Allgemeinen Handlungskompetenzen bzw. Kompetenzen in Handlungszusammenhängen (vgl. Tulodziecki 2001a, S. 194). Vor diesem Hintergrund umfasst Medienkompetenz folgende Fähigkeiten:

- Medienangebote sinnvoll auszuwählen und zu nutzen,
- Eigene Medien zu gestalten und zu verarbeiten,
- Mediengestaltungen zu verstehen und zu verbreiten,
- Medieneinflüsse zu erkennen und aufzuarbeiten,
- Bedingungen der Medienproduktion und –verbreitung zu durchschauen und zu beurteilen (vgl. Tulodziecki 1997, S. 143; 2001b, S. 8).

Tulodziecki setzt den Fokus klar auf die Bedeutung der unterrichtlichen und medienbezogener Aufgaben, die den außerschulischen Veränderungen gerecht werden müssen, und betont deshalb auch die Qualifizierung der Lehrer, die selbst medienpädagogische Kompetenzen erlangen müssen (vgl. Tulodziecki 1999, S. 302), um nicht nur die Bedeutung von Medien im didaktischen sowie im außerschulischen Rahmen zu vermitteln, sondern auch Medienangebote und Medieninhalte angemessen zu thematisieren und behandeln (vgl. ebd.). Dementsprechend zeigen auch die oben genannten Aufgabenberei-

che die enge Beziehung zwischen medienpädagogischen Zielsetzungen und Konzepten zu Medienkompetenz.

Mit Verweis auf Baacke und Tulodziecki entwirft **Groebe** (2002) sieben integrative Dimensionen von Medienkompetenz. Wie auch Gapski (2006, s. weiter unten) verweist Groeben auf die noch in Kinderschuhen steckende, empirische Operationalisierung des Begriffs, was ihm eine Offenheit für die Ausdifferenzierung der einzelnen Teilaspekte von Medienkompetenz zulässt:

- Medienwissen/Medialitätsbewusstsein: zum Wissen über die wirtschaftlichen, politischen und rechtlichen Rahmenbedingungen einzelner Medien wird ferner die Unterscheidung zwischen Medialität und Realität gezählt.
- Medienspezifische Rezeptionsmuster: damit wird auf die spezifischen Aneignungsfertigkeiten bzw. Verarbeitungsmuster verwiesen. Die Rezeptionsmuster laufen eng mit der individuellen Funktion der Mediennutzung zusammen.
- Medienbezogene Genussfähigkeit: die bisher, zugunsten der Medienkritik, unzureichend berücksichtigte Genussfähigkeit stellt sich der traditionell kulturpessimistischen Perspektive entgegen. Sie führt (genussvolle) unterhaltungsmotivierte, aber auch eskapistische Rezeptionsweisen an.
- Medienbezogene Kritikfähigkeit: die Fähigkeit zur Medienkritik, die sich v.a. auf Medieninhalte und -botschaften bezieht, überlappt sich einerseits mit den anderen Dimensionen, kann aber auch in viele verschiedene Teilkompetenzen ausdifferenziert werden.
- Selektion/Kombination von Mediennutzung: gerade hinsichtlich der rasanten Entwicklungen der heutigen Kommunikations- und Informationsgesellschaft ist die „Selektions- und Entscheidungskompetenz als Orientierungsfähigkeit“ (ebd., S. 175) eine wichtige Qualifizierung.
- (Produktive) Partizipationsmuster: zusammenfallend mit den technischen Entwicklungen und den wachsenden eigengestalterischen Möglichkeiten ist auch eine aktive Partizipation bzw. medienspezifische Partizipationsmuster (z.B. innerhalb von Peergroups) von grosser Wichtigkeit.
- Anschlusskommunikationen: Kommunikationen über konsumierte Inhalte sind bedeutende Strategien für einen bewussten Verarbeitungsprozess (vgl. Groeben 2002, S. 166 ff.).

Groebe konstatiert der Medienkompetenz normative Teildimensionen, die für eine empirische Validierung neu ausgearbeitet werden müssen (vgl. ebd., S. 185), und plädiert infolgedessen für eine interdisziplinäre Zusammenarbeit zwischen „Mediensoziologie, -psychologie und -pädagogik sowie -didaktik“ (ebd., S. 186).

Aufenanger (1999) appelliert an die Verantwortung der Produzenten, dass zur Nutzung der Medien „so wenig Medienkompetenz wie möglich notwendig sein müsste“ (ebd., S. 17) und legt damit sozusagen eine gesamtgesellschaftliche, medienpädagogische Auf-

gabe für die Zukunft fest. In seinen sechs Dimensionen von Medienkompetenz bezieht auch er sich auf die unzähligen, bisherigen Bestimmungsversuche des Begriffs¹⁸:

- Kognitive Dimension (beinhaltet auch Medienkunde.)
- Handlungsdimension (technische Handhabung und selbstbestimmtes Benutzen von Medien.)
- Moralische Dimension
- Soziale Dimension (Umsetzung der kognitiven und moralischen Dimension, in Form von sozialem und politischem Handeln.)
- Affektive Dimension (Unterhaltungsfunktion von Medien)
- Ästhetische (kreativ-gestalterische) Dimension (vgl. Aufenanger 1999, S. 17 f.)

Dabei sieht Aufenanger Medienkompetenz als eine pädagogische Aufgabe, die er in verschiedene Bereiche einteilt: eine Bildungsaufgabe, intergenerationelle Aufgabe, gesellschaftliche Aufgabe und interkulturelle Aufgabe (vgl. ebd., S. 18 ff.). Mit der Anführung der kulturellen Komponente bringt Aufenanger schliesslich eine Sichtweise in den Diskurs mit ein, die bis jetzt vernachlässigt wurde. Dabei warnt er vor einer kulturellen Differenzierung hinsichtlich der Medienkompetenz, die neben der sozialen Differenzierung innerhalb der Gesellschaft eintreten könnte bzw. zu verhindern sei (vgl. ebd., S.21).

Moser (2000, S. 215 f.) beanstandet sowohl die undeutlichen und schwer definierbaren Inhalte des Begriffes als auch Baackes Dimensionen der Medienkompetenz und begründet deren Unangepasstheit im Zeitpunkt ihrer Formulierung, zumal Computer damals noch nicht der Allgemeinheit zugänglich waren. Moser entwickelt seine eigenen Ebenen, auf denen er Medienkompetenz konkretisiert:

- *Technisch als Notwendigkeit, Medien richtig zu handhaben und die mit ihnen verbundenen Gestaltungsmöglichkeiten zu beherrschen.*
- *Kulturell als Vertrautsein mit den jeweiligen Codes der Medien sowie mit ihren ästhetischen und gesellschaftlichen Ausdrucksformen.*
- *Sozial als Fähigkeit, auf die mit den Medien verbundenen Kommunikationsangebote und –zumutungen sinnvoll eingehen zu können.*
- *Reflexiv als kritische Vergewisserung der Funktion der Medien in der Gesellschaft und als Medienkritik* (vgl. Moser 2000, S. 216 f.).

Moser unterteilt somit Medienkompetenz in technische, kulturelle, soziale und reflexive Kompetenzen, und betont damit die Möglichkeit einer gezielten pädagogischen Unterstützung, um diese Kompetenzen zu erlernen.

Gleichsam einer Zusammenfassung führt **Kübler** (1999) vier Dimensionen von Medienkompetenz an, die sich in allen entsprechenden pädagogischen Konzepten finden lassen:

- Kognitive Fähigkeiten
- Analytische und evaluative Fähigkeiten

¹⁸ Im Folgenden werden bloss diejenigen Dimensionen erläutert, die von anderen, in diesem Abschnitt bereits besprochen Dimensionen/Fähigkeitsbereichen von Medienkompetenz deutlich abweichen.

- Sozial reflexive Fähigkeiten
- Handlungsorientierte Fähigkeiten (vgl. Kübler 1999, S. 27).

Mit der zunehmenden Medialisierung, die in den meisten gesellschaftlichen Erfahrungs- und Handlungsräumen stattfindet, werden diese (subjektbezogenen) Fähigkeiten jedoch immer beliebiger ausgelegt und der Begriff erhält eine zunehmend unpräzisere und unschärfere Zuordnung. Kübler prognostiziert der Pädagogik keine allzu grossen Einflüsse auf das Verständnis von Medienkompetenz: „Es empfiehlt sich daher, sie in Übereinstimmung mit der einschlägigen Diskussion als Qualifikation zu begreifen, da mit ihr – in ihrer vielfältigen Ausdifferenzierung von der Schlüssel- bis zur Spezialqualifikation – jeweils funktionale Anforderungen an das Subjekt für bestimmte Bereiche und Aufgaben gemeint sind“ (Kübler 1999, S. 29).

Auch **Schorb** (2005b) bezieht sich auf bestimmende Autoren der medienpädagogischen Forschung (u.a. Baacke 1997; Groeben 2002; Kübler 1999; Tulodziecki 1997), und entwirft für eine Begriffsbestimmung von Medienkompetenz drei Hauptkategorien:

- Medienwissen als Funktionswissen, Strukturwissen und Orientierungswissen
- Medienbewertung als kritische Reflexion sowie ethisch und kognitiv basierte Qualifizierung
- Medienhandeln als Medienaneignung, -nutzung, -partizipation, -gestaltung (vgl. Schorb 2005b, S. 259).

Schorb betont die aktive Aneignung von Medieninhalten des Subjekts, auch in Bezug auf die Auswahl von Medien sowie die soziale Dimension „Medienhandeln“ (ebd., S. 262), indem Kommunikation auch immer (bzw. zumeist) zwischenmenschlicher Austausch ist und durch „soziale, kreative und innovative Interaktion“ (ebd.) gesellschaftliche Realität inner- und ausserhalb der Medienwelt ermöglicht.

Gapski (2001) versucht in einer theoretisch fundierten, explorativen Untersuchung der im aktuellen Diskurs vorfindbaren Definitionen von Medienkompetenz ein theoretisches Rahmenkonzept zu entwerfen, das „erstens relevante Einsichten aus der Bestandsaufnahme integriert, zweitens der sozialen und gesellschaftlichen Dimension von Medienkompetenz Rechnung trägt und drittens in der Lage ist, problemadäquate Beschreibungen zur Förderung von Medienkompetenz durch Anbindung an aktuelle Gesellschaftstheorien zu liefern“ (ebd., S. 20). Dabei analysiert Gapski über einhundert Definitionen von Medienkompetenz und entwickelt innerhalb der Vielzahl an Dimensionen und Ebenen folgende Arbeitsdefinition:

„Medienkompetenz ist die Disposition eines Individuums oder eines sozialen Systems zur Selbstorganisation im Hinblick darauf, technische Medien effektiv zur Kommunikation einsetzen zu können, um dadurch die Lebensqualität in der Wissensgesellschaft zu verbessern“ (Gapski 2006 S. 18).

Dabei lässt er offen, ob Medienkompetenz als individuelle Eigenschaft festzumachen ist, oder aber auch auf soziale Systeme (wie etwa Bildungseinrichtungen oder Unternehmen)

ausgeweitet werden kann (vgl. ebd.). Bei der Betrachtung verschiedener Kompetenzmessverfahren kommt Gapski zum Schluss, dass für eine gewinnbringende Operationalisierung von Medienkompetenz verschiedene Herangehensweisen überprüft werden müssen, um Medienkompetenz „kontext- und zielgruppenspezifisch“ (ebd., S. 27) zuschneiden zu können.

Tabelle 3 zeigt eine Übersicht zum Definitionsdschungel, in dem sich die (medienpädagogische) Begriffsbestimmung von Medienkompetenz bewegt. Die verschiedenen Zellen in der Tabelle liessen sich ohne weiteres nach Bedeutungsübereinstimmung und -ausdifferenzierung miteinander verknüpfen – gleichzeitig lassen sich mit dieser Gegenüberstellung bereits manche Parallelen veranschaulichen:

Tab. 3: „Beispiele für Ausdifferenzierungen von Medienkompetenz unterschiedlicher Autoren“ nach Gapski 2006, S. 17.

Baacke (1997)	Aufenanger (1999)	Groeben (2002)	Kübler (1999)	Tulodziecki (1997)
<i>Medienkunde</i>	Kognitive Dimensionen	Medienwissen/ Medialitätsbewusstsein	Kognitive Fähigkeiten	Bedingungen der Medienproduktion und -Verbreitung analysierend zu erfassen
<i>Medienkritik</i>	Moralische Dimensionen	Medienbezogene Kritikfähigkeit	Analytische und evaluative Fähigkeiten	Medieneinflüsse zu erkennen und aufzuarbeiten
<i>Mediennutzung</i>	Handlungs-Dimension	Selektion/ Kombination von Mediennutzung	Handlungsorientierte Fähigkeiten	Medienangebote sinnvoll auszuwählen und zu nutzen
<i>Medien-Gestaltung</i>	Ästhetische Dimensionen	Medienspezifische Rezeptionsmuster		eigene Medienbeiträge zu gestalten und zu verbreiten
	Affektive Dimensionen	Medienbezogene Genussfähigkeit		Mediengestaltungen zu verstehen und zu bewerten
	Soziale Dimensionen	Partizipationsmuster	Sozial reflexive Fähigkeiten	
		Anschlusskommunikation		

An dieser Stelle bleibt vorerst zu sagen, dass nicht nur die Ausdifferenzierung des Begriffs der Medienkompetenz überaus schwierig ist, sondern auch die Eingrenzung ihres Wirkungsbereichs. So haben medienpädagogische Denk- und Handlungsmuster keine wohldefinierten Grenzen (vgl. Baacke 1997, S. 96): Medienpädagogik beginnt in der Familie und setzt sich in der Schule fort. Man muss aber auch die Peers und das Selbstlernen des sich entwickelnden Subjekts bedenken (vgl. ebd.) sowie die Medieninhalte selbst, die selbstbestimmt in aktiver Aneignung rezipiert werden, daneben aber auch kommerziell und fremdbestimmt sein können. Auch der Einfluss kultureller, sozialer und sozioökonomischer Faktoren auf individuelle Nutzungsweisen spielt neben den pädagogisch vermittelten Fähigkeiten bzw. Zielsetzungen eine überaus wichtige Rolle.

5.3 Sozialisation zur Mediennutzung

Im Anschluss an die Ausführungen zur Medienkompetenz bietet sich nunmehr eine kurze Bezugnahme auf die Mediensozialisation (s. Kap. 2.4, S. 23) an. Vor allem hinsichtlich der öffentlichen Diskussion zu Medienkompetenz steht die Forderung nach medienkompetentem Handeln in einer steten Wechselbeziehung zwischen den bedrohenden, schlechten Einflüssen des Medienkonsums und der Notwendigkeit eines kompetenten Umgangs mit der unaufhaltsamen Etablierung neuer Medien. Im wissenschaftlichen (interdisziplinären) Diskurs liegt allerdings weitaus weniger Anflug von Kulturpessimismus als etwa in den politischen Diskursen. Dieser Widerspruch beruht bestimmt auch darauf, dass der öffentliche Diskurs nicht immer auf den aktuellen Stand der Mediennutzungs- und Medienwirkungsforschung Bezug nimmt, sondern oft von bestimmten Denktraditionen abhängig ist (vgl. Süss 2004, S. 79).

Im Zusammenhang mit der Medienkompetenz wird innerhalb der medienpädagogischen Konzepte vielmehr davon ausgegangen, dass im Zuge der digitalen Revolution das Individuum entsprechend dem Sozialisationsprozess immer wieder neuen Lebenssituationen, Handlungs- und Erfahrungsräumen gegenübersteht und so auch Medienkompetenz immer wieder neu eingestellt und in ihren Dimensionen neu definiert werden muss.

„Nicht mehr die Sozialisationsinstanzen erziehen und prägen allein die Heranwachsenden, sondern auch die Kinder und Jugendlichen konstituieren durch ihre Aktivitäten und Handlungen die Phasen des Aufwachsens“ (Meister/Sander 1998, S. 8). Die Autoren folgern dabei aus diesem neuen, medienbezogenen Sozialisationsansatz eine Umkehrung des Grundsatzes ‚Sozialisation durch Medien‘ hin zu ‚Sozialisation zur Mediennutzung‘ (ebd.): die Heranwachsenden eignen sich „nun ‚aktiv‘ im Prozess der Mediennutzung die Medienkompetenz an, die es ihnen erlaubt, Medien für sich zu nutzen“ (ebd.). In summa bedeutet ‚Sozialisation zur Mediennutzung‘ allumfassend die Fähigkeit zu kompetentem medialen Handeln, das gegenüber der gesellschaftlichen – und somit auch der medialen – Entwicklung mehr und mehr Relevanz für ein gesellschaftlich partizipierendes und eingreifendes Subjekt.

5.4 Zusammenfassung

Für dieses fünfte Kapitel kann in folgenden drei Punkten die Tragweite der Medienkompetenz umrissen werden:

- Zunächst einmal muss die Reichweite von Medienkompetenz unterstrichen werden. Nicht nur wird Medienkompetenz oft gar mit Medienpädagogik gleichgesetzt, sondern herrscht auch ein breiter öffentlicher Diskurs über die Aufgabenbereiche von Medienpädagogen – die letzten Endes meist in der Unterrichtung von Medienkompetenz gesehen werden.

- Geht man dem Inhalt sowie der Herkunft des Begriffs der Medienkompetenz nach, so eröffnet sich die Chronik einer äusserst interessanten Begriffsentstehung. Der Begriff hat seine Wurzeln in der Spracherwerbstheorie; über die Umformulierung, die ihm in den entwicklungspsychologischen Theorien verliehen wurde, wurde er von Habermas in die sozialisationstheoretische Disziplin übernommen. Dessen wegleitendes Konzept der kommunikativen Kompetenz wiederum wurde von Baacke, dem Begründer der Medienkompetenz, aufgegriffen und in pädagogische Handlungskonzepte adaptiert. Die Entwicklung des Begriffs bildet einen wertvollen Hintergrund bei der Auseinandersetzung mit dessen verschiedenen Konzepten.
- Betrachtet man schliesslich die diversen Ausarbeitungen der Dimensionen von Medienkompetenz sowie den massgebenden Veröffentlichungszeitraum der Abhandlungen, so zeigt sich die äusserst aktuelle Bedeutung der Besprechung medienkompetenztheoretischer Konzepte. Innerhalb dieses Diskurses sind jedoch ebenso etliche Bedeutungsübereinstimmungen zu erkennen.

Im Grunde greifen alle Begriffsbestimmungen von Medienkompetenz auf Baackes (1997) Operationalisierung zurück. Diese gibt mit der Aufteilung in Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung auch eine klare Strukturierung vor. Während sich bei den meisten anderen Autoren die Begriffsbestimmungen im Grunde nur gering unterscheiden, so legen sie doch auch verschiedene programmatische Auslegungen vor. Als umfassende, sich in die bisherigen theoretischen Ausführungen assimilierende Begriffsbestimmungen sind hier die Dimensionen von Medienkompetenz von Groeben (2002) und Aufenanger (1999) zu nennen. Aufenanger richtet sich mit seiner normativen Definition an verschiedene gesellschaftliche Bereiche, und formuliert mit der Einbindung kognitiver und affektiver Teildimensionen eine differenzierte pädagogische Betrachtung von Medienkompetenz. Auch Groeben verweist auf pädagogische Dimensionen, die in den meisten Begriffsbestimmungen zu kurz kommen. Gerade das Medialitätsbewusstsein, die (produktiven) Partizipationsmuster sowie die Anschlusskommunikation sind auch aus sozialisationstheoretischer Perspektive von grosser Relevanz.

„Medienkompetenz ist eine moderne Ausfaltung der kommunikativen Kompetenz, über die wir alle schon verfügen. Kommunikative Kompetenz meint, dass Menschen durch Sprechen und andere Ausdrucksgebärden sich Wirklichkeit aneignen und gestaltend verändern können. Medienkompetenz betont diesen neuen, hinzukommenden Aspekt, dass Kommunikation heute auch über technische Mittel, vom Druckmedium über das Fernsehgerät bis zum Computer geschieht. Dies hat zur Folge, dass wir uns heute Wirklichkeit über und mit Hilfe von Medien aneignen und sie gestalten“ (Baacke et al. 1999, S. 19).

Da sich Medienkompetenz nicht bloss auf einen Lebensbereich, wie etwa die Schule oder das Kinderzimmer beschränkt und auch nicht bloss von den Erziehungsinstanzen abhängt, sondern genauso dem gesellschaftlich partizipierenden Subjekt als steter Aneignungsprozess gegenübersteht, ist ganz besonders ein gesamtgesellschaftliches Konzept gefordert.

6 Forschungsstand zum Mediengebrauch von Kindern und Jugendlichen

In der Kinder-Medienforschung sind in den letzten Jahrzehnten grosse Fortschritte gemacht worden (vgl. Richter/Trautmann 2001; Roters/Klingler/Gerhards 1999, Schweer 2001; Süss 2004 u.v.m.), nicht jedoch im Zusammenhang mit der Mediennutzung von Migrantenkindern bzw. Kindern mit Migrationshintergrund.

Ein entsprechendes Beispiel ist die gross angelegte *Kinder und Medien-Studie* (KIM): die KIM-Studie ist eine repräsentative Langzeitstudie, die seit 1999 den Medienumgang von Kindern (6- bis 13-jährig) in Deutschland untersucht¹⁹. Sie umfasst den gesamten Medienumgang der Kinder, also Fernsehen, Radio, MP3, Lesen, Computer, Internet und Handy. Zusätzlich werden auch Themeninteressen, Freizeitverhalten, Medienbindung und Vorbilder erfragt. Die Darstellung der Lebensphasen der Kinder wird durch die gängigen soziodemographischen Variablen gewährleistet. Kulturelle Variablen werden keine berücksichtigt, und so gibt es auch keine Aussagen über die Mediennutzung von Kindern mit Migrationshintergrund.

Eine Ausnahme bildet die KIM-Studie 2006: erstmals wurden hier, über die gebräuchlichen soziodemographischen Variablen hinaus, *Sinus-Milieus* erhoben, die den Menschen je nach Lebensauffassung und Lebensweise einem ganz bestimmten Milieu zuordnen – mit eigenen Werten, Lebensorientierungen und Interessen, die sich dann auch im Lebensstil, im Konsum und schliesslich auch im Medienumgang widerspiegeln²⁰. „Die Darstellung des Medienumgangs von Kindern nach Sinus-Milieus zeigt dabei nicht nur, dass die verschiedenen Medien je nach Milieuherkunft einen unterschiedlichen Stellenwert im Alltag der Kinder und ihrer Familien einnehmen, sondern auch, dass gleiche Medien je nach Milieu mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung genutzt oder bewertet werden“ (Feierabend/Klingler 2007, S. 504)²¹.

Die regelmässig erscheinende Shell Jugendstudie veröffentlichte ihre 15. Studie unter dem Titel „Eine pragmatische Generation unter Druck“ (vgl. Hurrelmann/Albert 2006). Befragt werden jeweils Jugendliche im Alter von 12 bis 25 Jahren zu den Hauptthemen Bildung, Familie, Werte, Religion, Globalisierung, Demographischer Wandel, Politik und Gesellschaft, Freizeit (u.a. auch Medien) sowie Gesundheit. Bei den Fragen zum Freizeit-

¹⁹ Alle Studien sind als pdf-Downloads auf der Webseite des Medienpädagogischen Forschungsverbunds Südwest (MPFS) verfügbar: <http://www.mpfs.de/index.php?id=10> [Date of Access: 28.08.2009]

²⁰ Insgesamt unterscheidet das Sinus-Modell zehn verschiedene soziale Milieus, die sich in einem zweidimensionalen Raum positionieren. In der Vertikalen wird aufsteigend nach sozialer Lage in Schichten – auf der Grundlage von Bildung, Beruf und Einkommen – differenziert, in der Horizontalen wird nach Grundorientierungen unterschieden, die einem Spannungsbogen von traditionell bis postmodern folgen (vgl. Feierabend/Klingler 2007, S. 492 ff.).

²¹ Die von der KIM-Studie 2006 verwendeten Sinus-Milieus integrieren nicht die ethnische Herkunft. In einer eigens für Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland erhobenen Studie (2006/2007) wurde jedoch festgestellt: „Man kann also nicht von der Herkunftskultur auf das Milieu schliessen. Und man kann auch nicht vom Milieu auf die Herkunftskultur schliessen“ (http://www.sinus-sociovision.de/Download/Zentrale_Ergebnisse_16102007.pdf). [Date of Access: 28.08.2009].

verhalten sind im Vergleich zur vorgängigen Untersuchung aus dem Jahr 2002 v.a. deutliche Tendenzen zu technikbezogenen Aktivitäten festgestellt worden (vgl. ebd., S. 77 ff.). Während ‚Musik hören‘ (2006: 63% gegenüber 2002: 66%) und ‚Fernsehen‘ (2006: 58% gegenüber 2002: 59%) – die zwei häufigsten Freizeitbeschäftigungen – in etwa gleich häufig genannt wurden wie bei der Befragung 2002, so hat die Nennung von ‚Im Internet surfen‘ – nach ‚Sich mit Leuten treffen‘ die vierthäufigste Antwort – beträchtlich zugenommen (vgl. ebd.). Demgemäss haben im Jahr 2006 38% das Internet als eine von fünf häufigsten Freizeitbeschäftigung angegeben, wohingegen es im Jahr 2002 noch 26% waren. Erstaunlich ist dabei, dass sich die Autoren beim Beurteilen dieser Ergebnisse auf „aktuelle Studien“ beziehen, und mitunter als Einziges auf eine Studie von Baacke et al. aus dem Jahr 1991 verweisen. Wie auch immer – Hurrelmann und Albert nehmen zwar eine Zergliederung des Internetzugangs und durchschnittlicher Nutzung nach Geschlecht, Region, Alter, Schulabschluss und sozialer Schicht vor, doch der ethnische Hintergrund fehlt auch hier (vgl. ebd., S. 84).

Bevorzugte Forschungsbereiche

Neben der Mediengewaltdebatte werden häufig die negativen Einflüsse von hohem Medienkonsum auf die schulischen Leistungen untersucht, indem die Effekte des Fernsehkonsums in Bezug auf die Sprach- und Lesefähigkeit der Schüler analysiert werden (vgl. Röhr-Sendlmeier/Götze/Stichel 2008, S. 111). Röhr-Sendlmeier et al. (2008) haben in einer ähnlichen Fragestellung den Zusammenhang zwischen Lesefähigkeit und der elterlichen Medienerziehung untersucht. Die Autoren konstatieren sogar bei relativ geringem Fernsehkonsum eine verminderte Lesefähigkeit und folgern, „dass eine grosse Bildungsnähe der Familie, zu der ein ermutigendes Leseklima gehört, bei einem täglichen Fernsehkonsum von unter zwei Stunden eine gewisse kompensatorische Wirkung entfaltet“ (ebd., S. 124). Insgesamt spielt die Medienerziehung für die Herausbildung von Mediengewohnheiten der Kinder eine wichtige Rolle (vgl. ebd., S. 127).

Das populäre Thema *Kinder und Werbung* ist ebenfalls ziemlich gut erforscht. Absurderweise sind viele Resultate nicht zugänglich, da neben der sozialwissenschaftlich orientierten Forschung auch ein kommerzieller Forschungszweig betrieben wird (vgl. Aufenanger 2005b, S. 11). Aufenanger plädiert dafür, dass sich die Medienpädagogik nicht bloss auf die Rezeptionsprozesse konzentriert, sondern die Kinder als Teilnehmer des Marktes zu betrachten, und damit der Medienpädagogik eine politische bzw. ökonomische Perspektive zu verleihen (vgl. ebd., S. 16). Kinder werden insgesamt als werbekompetent (ab 6 bis 7 Jahren) eingeschätzt (vgl. Barlovic/Clausnitzer 2005, S. 19), Werbe- und ökonomische Kompetenz ist dennoch eine wichtige medienpädagogische Aufgabe und wird in diversen Projekten und Forschungen durchgeführt (vgl. Neuss 2005; Dreier/Lampert 2005).

Bei der Untersuchung jugendlicher Medienkulturen (die nicht gleichzusetzen sind mit den kindlichen Medienwelten), wird das pädagogische Potenzial immer mehr in den spezifischen Lebenswelten und Erfahrungsräume der Jugendlichen gesehen, um dort mit der Förderung von Kompetenzen anzusetzen (vgl. Lange/Theunert 2008; Wagner 2008).

Studien zur Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund

Innerhalb der letzten Jahre ist geradezu ein Aufschwung von Untersuchungen zum Gegenstand ‚Medien und Migration‘ zu beobachten (vgl. auch *Medien und Migration*, Kap. 3.4, S. 41). Vielfach jedoch steuern die Studien auf die Integrationsfunktion von Medien hin, d.h. welches Potenzial haben die Medien zur sozialen Integration von ethnischen und/oder kulturellen Minderheiten (vgl. Jarren 2000; Trebbe 2008). Häufig dreht sich das Interesse auch um die Darstellung der ethnischen Minderheiten in den Medien (vgl. Lauber 2008). Die Konzentration auf die Einbindung von Minderheiten lässt sich bestimmt durch die Integrationsaufträge der öffentlich-rechtlichen Sender erklären (vgl. *Die Bedeutungsfelder von Interkultureller Pädagogik im Kontext ausserpädagogischer Medienkompetenz*, Kap. 3.2.1). Häusler/Trebbe (2008) etwa berücksichtigen in diesem Zusammenhang auch die sprachregionale Integration in der Schweiz, und wie diese von den Migrantengruppen wahrgenommen wird.

Die bereits erwähnte ARD/ZDF-Studie (vgl. Kap. 3.4, S. 41) gehört ebenfalls diesem Forschungsfeld an, und erklärt daneben auch ausführlich die Mediennutzung von Migranten (ab 14 Jahren) sowie die Unterschiede nach Herkunft, Alter und Bildung. Die Studie untersucht nicht bloss den Mediengebrauch der Migranten, sondern auch deren Präsenz und realistische Darstellung in den Medien (vgl. Simon 2007, S. 426). Wichtige Ergebnisse zeigen sich insbesondere bei der Untersuchung der Nutzung deutsch- und heimatsprachiger Fernsehprogrammangebote: hier haben etwa „Alter und Bildungsgrad der Migranten Einfluss auf die Nutzung heimatsprachiger Programme“ (Walter et al. 2007, S. 444), indes die nachwachsende Generation die heimatsprachigen Sender deutlich weniger konsumieren und diese gleichzeitig mehr private als öffentlich-rechtliche Kanäle nutzen (vgl. ebd.).

In Bezug auf digitale Medien stellen Croll/Kunze/Bernsmann (2008) Ähnliches fest: der „diskriminierungsfreie Zugang zu entsprechenden Angeboten und deren Einbettung in alle Prozesse des formellen und informellen Lernens“ (ebd., S. 180) seien insbesondere bei jugendlichen Migranten aus bildungstiefen Schichten selten gewährleistet. Diese Tatsache verlange nach Handlungsbedarf, insbesondere bei der Vermittlung von Medienkompetenz (vgl. ebd.).

Gerade aber bei den digitalen Medien werden die pädagogischen Potenziale immer mehr entdeckt und diskutiert (vgl. Aufenanger 2005a, S. 58). Dabei dürfen keinesfalls nur die didaktischen Möglichkeiten und lerntheoretischen Konzepte (Lernprogramme, Lernsoftware) bedacht werden – denn der Computer ist nicht bloss Lerngegenstand, sondern

gleichzeitig auch Kommunikationsmedium, kreatives Arbeitsinstrument und in demselben Masse Unterhaltungsmedium (vgl. ebd.). Diese Möglichkeiten soll die Pädagogik - und in gleicher Weise die Sozialpädagogik - zu ihrem Nutzen gebrauchen.

Eine etwas andere Untersuchung ist diejenige von Bovill/Livingstone (2001), die in einem „cross-cultural project“ von 12 westeuropäischen Nationen die (mit Medien verbrachte) Zeit von Kindern und Jugendlichen in ihren Schlafzimmern untersuchten. Neben den allgemeinen Tendenzen stellten sie auch Unterschiede fest, die jedoch bloss mit einem direkten Vergleich der nationalen Differenzen in Kultur, Familienleben und gesellschaftlichen Lebenswelten und Möglichkeiten zu verorten seien (vgl. ebd., S. 199).

Nicht nur erfolgt der Vergleich zwischen dem Medienverhalten der Aufnahmegesellschaft und demjenigen der Zuwanderer relativ selten (vgl. Piga 2007, S. 225), sondern werden auch kaum Kinder unter 12 Jahren befragt. Insgesamt gibt es keine umfassend repräsentative Studie, die eine direkte Gegenüberstellung von Schweizer Kindern und Kindern mit Migrationshintergrund im Grundschulalter untersucht.

Im Folgenden wird die ebenfalls in Kapitel 3.4 (S. 41) bereits erwähnte Medien- und Migrations-Studie (Bonfadelli/Bucher 2007, S. 142 f.) etwas näher betrachtet:

Eines der wichtigsten Ergebnisse, die sich ergeben haben, ist zunächst die Feststellung der vielen Gemeinsamkeiten zwischen Schülern mit und ohne Migrationshintergrund. Die Autoren gehen davon aus, dass primäre Einflussfaktoren bei den Unterschieden nicht nur der Migrationshintergrund, sondern auch der Bildungshintergrund und das Geschlecht sind. Des Weiteren ist festgestellt worden, dass elektronische Geräte häufiger im Kinderzimmer bei Migrationsfamilien stehen, und diese Geräte (v.a. Computer) demnach häufiger von den Kindern als von den Eltern genutzt werden. Der Migrationshintergrund ist somit ebenfalls ein massgebender Faktor, doch eher für die Nutzungshäufigkeit. Der Bildungshintergrund und das Geschlecht sind dahingegen eher für die Nutzungsdauer massgebend. Die präferierten Medieninhalte sind bei allen Jugendlichen globale Medieninhalte. Bei den Gesprächen über Medien wurde bei den Migranten eine Tendenz zur Hinwendung zu Kollegen und Geschwistern festgestellt, während bei den Schweizer Familien Gespräche über Medien eher in der Eltern-Kind-Konstellation stattfinden. Bei allen Jugendlichen hingegen sind Kollegen die wichtigsten Medien-Gesprächspartner.

Die Studie von Bonfadelli und Bucher ist insofern aufschlussreich, als dass sich die der vorliegenden Arbeit relativ ähnliche Forschungsfrage auf Jugendliche im Alter von 12 bis 16 Jahren bezieht, und spezielle Auswertungen für die Herkunftsländer Italien, Ex-Jugoslawien und Türkei gemacht wurden (vgl. Bonfadelli et al. 2008, S. 50). Wie sich das Medienverhalten der Jugendlichen von demjenigen der Grundschüler unterscheidet, wird im Diskussionsteil mit berücksichtigt werden.

TEIL II: HYPOTHESEN, FORSCHUNGSDESIGN, EMPIRISCHE ERGEBNISSE

7 Fragestellungen und Hypothesen

In diesem Kapitel wird nochmals die forschungsleitende Frage dargestellt sowie die für die Analyse herausgearbeiteten Fragestellungen und Hypothesen. Die Beschreibung der Stichprobenbestimmung und der Datenerhebung samt dem umfassenden Forschungsdesign geschieht im darauf folgenden, achten Kapitel.

Vor dem Hintergrund der entwickelten Fragestellungen und Hypothesen fallen die erfragten Medien stark ins Gewicht:

Die untersuchten Medien sind: Audiovisuelle Medien (TV/DVD/Video), Neue Medien (Computer offline/online, Computerspiele offline/online) sowie Spielkonsolen (stationär/tragbar).

Nicht erfragt worden sind Printmedien (Zeitung/Zeitschriften), auditive Medien (Stereoanlage, MP3-Player) und Übertragungsmedien (Mobiltelefon, Festnetz).

Zu den spezifischen, oben erwähnten Medien beinhalten die Angaben bei der Befragung der Mediennutzung folgende Informationen:

- Medienbesitz (Alter bei Erhalt der Geräte sowie die Verteilung im Haushalt)
- Nutzungsfrequenzen (wie oft und zu welchen Tageszeiten bspw. TV geschaut wird)
- Dauer des Konsums
- Programmsprache (TV-Konsum in der Muttersprache oder/bzw. auf Deutsch)
- Programmpräferenzen (Lieblingssendungen und der Sender, auf dem dieses Programm läuft sowie das momentan bevorzugte Video- oder Computerspiel)
- Konsumieren unbefugter Programme („ab 18“)

Nicht erfragt wurden die Nutzungsmotive und sozialen Funktionen der Medien.

Unter der Voraussetzung der vorliegenden Daten sowie der theoretischen Auseinandersetzung und Gegenüberstellung, wie auch des aktuellen wissenschaftlichen Diskurses habe ich folgende Forschungsfrage entwickelt:

Inwiefern unterscheiden sich bei Kindern mit Migrationshintergrund im Vergleich zu Kindern ohne Migrationshintergrund der Medienbesitz sowie die Mediennutzung hinsichtlich geschlechtsspezifischer, soziodemographischer und kultureller Faktoren?

Zu dieser forschungsleitenden Frage lassen sich folgende vier, als Fragen formulierte Forschungsfelder erstellen. Für die Überprüfung der Fragestellungen wurden entsprechende Hypothesen entwickelt:

Frage 1: Medienbesitz

Gibt es Unterschiede beim Medienzugang im eigenen Zimmer, bzw. im Haushalt allgemein? Welchen Einfluss haben dabei die soziodemographischen und kulturellen Merkmale wie Geschlecht, sozialer Status und Migrationshintergrund?

Wie sieht die Verteilung des Alters beim Erhalt der elektronischen Geräte aus?

H₁: Kinder mit Migrationshintergrund haben mehr Computer im eigenen Zimmer als Kinder ohne Migrationshintergrund.

H₂: Kinder mit tieferem sozialem Status besitzen mehr (elektronische) Medien im Haushalt.

H₃: Sowohl Mädchen als auch Jungen mit Migrationshintergrund besitzen mehr Medien im eigenen Zimmer als Kinder ohne Migrationshintergrund.

H₄: Kinder mit Migrationshintergrund erhalten die einzelnen Medien früher als Kinder ohne Migrationshintergrund.

Frage 2: Nutzungsfrequenzen (Häufigkeiten und Dauer des Konsums)

Wie oft verbringen Kinder mit bzw. ohne Migrationshintergrund ihre Zeit mit den Medien? Gibt es präferierte Medien? Zu welchen Tageszeiten werden die Medien konsumiert?

H₅: Kinder mit Migrationshintergrund verbringen mehr Zeit vor dem Fernseher als Kinder ohne Migrationshintergrund.

H₆: Kinder mit tieferem sozialem Status schauen öfter am Morgen vor der Schule und über Mittag fern.

H₇: Die verbrachte Zeit im Internet unterscheidet sich nach Geschlecht und Migrationshintergrund.

Frage 3: Mediensprache

Wie wirkt sich die kulturelle Orientierung der Eltern auf die Mediensprache der Kinder aus? Schauen auch Kinder ohne Migrationshintergrund in einer anderen Sprache als Deutsch fern?

H₈: Die kulturelle Orientierung der Eltern wirkt sich auf die Programmsprache, in der die Kinder fernsehen, aus.

Frage 4: Programmpräferenzen

Welche Genres werden am meisten konsumiert? Wer spielt am häufigsten Video-/Computerspiele, die für Erwachsene freigegeben sind? Welchen Einfluss haben dabei die soziodemographischen und ethnokulturellen Merkmale wie Geschlecht, sozialer Status, Bildung der Eltern, Herkunftsland und Religion?

H₉: Kinder mit höherem sozialem Status schauen mehr kindergerechte TV-Programme als Kinder mit tieferem sozialem Status.

H₁₀: Mädchen und Jungen unterscheiden sich in ihren Programmpräferenzen bei TV-Sendungen, bzw. bei Video-/ DVD-Filmen.

H₁₁: Kinder mit Migrationshintergrund spielen häufiger Video-/Computerspiele, die nicht ihrer Altersgruppe entsprechen.

8 Forschungsdesign

Die Daten der vorliegenden empirischen Untersuchung entstammen dem Zürcher Projekt zur sozialen Entwicklung von Kindern, *z-proso* (vgl. Kap. 1.2, S. 9). Das Projekt wird in Form einer Längsschnittstudie durchgeführt und fand seinen Start im Schulbeginn 2004. Das Projektteam führt jährlich eine Erhebungswelle durch, bei der neben den Schülern auch deren Eltern bzw. die erziehungsberechtigte Person und die jeweiligen Lehrer interviewt werden.

Stichprobenbestimmung und Merkmale

Alle 2482 Kinder, die im Sommer 2004 in der Stadt Zürich in öffentlichen Schulen eingeschult wurden, bildeten die Grundgesamtheit der Untersuchung. Bei der Bestimmung der Stichprobe von 1700 Kindern – wo schliesslich eine Teilnahmerate von 1385 Kindern erreicht werden konnte – wurde ein besonderes Augenmerk auf einen hohen Anteil von Kindern mit möglichem sozialem Problemverhalten gerichtet und durch die Überrepräsentierung von Kindern aus sozial unterprivilegierten Kreisen kam ein überdurchschnittlich multikultureller Datensatz zustande.

Die grösste Migrantengruppe stammt aus dem ehemaligen Jugoslawien (mit etwa gleich grossen Teilen Serbokroatisch- und Albanischsprechenden Eltern). Andere grosse Minderheiten stammen aus Deutschland, Portugal, Sri Lanka und der Türkei.

Viele der immigrierten Eltern kamen um das Jahr 1990 in die Schweiz und über 75% waren zu diesem Zeitpunkt bereits erwachsen. Fast die Hälfte der Eltern ist somit fremdsprachig und spricht eine andere Sprache als Deutsch mit ihrem Kind. Die Migrantengruppe zeichnet sich durch ein deutlich tieferes Bildungsniveau aus: ein Drittel der zugewanderten Eltern gaben die obligatorische Schule als höchsten Bildungsabschluss an, im Vergleich zu 5% bei den in der Schweiz geborenen Eltern²².

8.1 Datenerhebung und Datenauswertung

Um die vielen nicht-schweizerischen Familien zu erreichen, wurden die Fragebogen in neun verschiedene Sprachen übersetzt. Die Unterschiede zwischen den einzelnen Migrantengruppen bezüglich der Teilnahme konnten somit auf die verschiedenen Grade der sozialen Integration und des sozioökonomischen Status reflektiert werden.

Es fanden bereits vier Erhebungswellen statt. Die folgende Beschreibung der Interviews bezieht sich hauptsächlich auf die Befragungen der Kinder:

²²Nähere Informationen zur Stichprobenziehung und Durchführung der Interviews finden sich im Newsletter Nr. 2, der ein Überblick über das erste Projektjahr der Langzeitstudie gibt: [http://www.z-proso.uzh.ch/fckeditor_downloads/Newsletter2_de\(1\).pdf](http://www.z-proso.uzh.ch/fckeditor_downloads/Newsletter2_de(1).pdf) [Date of Access: 28.08.2009]

Beschreibung der Datenauswahl für die vorliegende Untersuchung

Mit den Kindern wurden computergestützte Face-to-Face-Interviews durchgeführt – d.h. mündliche, stark strukturierte Einzelinterviews. Sowohl die Antwortkategorien als auch die exakte Wortführung der Fragen waren bereits vorgegeben. Über die bisherigen vier Erhebungswellen hinweg wurden verschiedene Befragungsinstrumente verwendet. Nicht jedes Instrument wurde zu jedem Erhebungszeitpunkt angewendet²³; so wurde auch die Mediennutzung (*Media Use*) lediglich in der dritten Interview-Welle erfragt. Die Durchführung der Interviews fand in einem separaten Zimmer der jeweiligen Schule während der gewohnten Unterrichtszeit statt. Die Interviewenden – allesamt Studentinnen aus sozialwissenschaftlichen Fächern – wurden vom Projektteam umfassend angeleitet und während den Befragungszeiten betreut. Die durchschnittliche Dauer eines (Kinder)Interviews betrug 40.5 Minuten, bei der dritten Welle waren es 37 Minuten.

Zum Zeitpunkt der dritten Kinderbefragung, die zwischen September 2006 und Januar 2007 durchgeführt wurde, waren die Kinder im Schnitt 9.1 Jahre alt. Die etwas kleinere Stichprobengrösse im vorliegenden Datensatz (N = 1193) im Vergleich zur ursprünglichen Stichprobengrösse aus der ersten Befragungswelle (N = 1385) erklärt sich dadurch, dass nur die Daten derjenigen Kinder mit einbezogen werden können, deren Eltern zugleich in der ersten sowie der dritten Befragungswelle interviewt werden konnten - und *vice versa*.

Zur Mitberücksichtigung der demografischen Faktoren werden aus den Elternbefragungen (PW) sozioökonomische sowie ethnokulturelle Daten (*Socio-Economic, Ethno-Cultural & Demographic Details* (PW1); *Acculturation Scale* (PW3)) herangezogen, zuzüglich der persönlichen Migrationsgeschichte (*Migration History* (PW3)) der Eltern. Der Grossteil der Elternbefragungen fand bei der Haupterziehungsperson zu Hause statt – lediglich ein kleiner Teil der Interviews wurde am Arbeitsplatz des Interviewten, am Pädagogischen Institut oder anderen Orten wie etwa in einem Café durchgeführt. Schliesslich wurde die Mehrzahl der Interviews (93%) mit der leiblichen Mutter durchgeführt gegenüber 6% mit dem Vater und 1% mit einer anderen (Betreuungs-)Person²⁴.

Fragebogenform und -umfang/Media Use

Da in der vorliegenden Untersuchung aus der Kinderbefragung ausschliesslich die Informationen zum *Media Use* verwendet werden, bezieht sich die folgende Beschreibung auch bloss auf diesen Fragenausschnitt:

Die Daten zu Mediennutzung und -besitz entstanden aus 24 Fragen, wovon die Mehrzahl der Frageformen geschlossen ist - offene Fragen sind diejenigen zu den Lieblingssendun-

²³ Ausführliche Beschreibungen der Erhebungsinstrumente sowie Informationen über die jeweilige Instrumentenzusammensetzung der einzelnen Erhebungswellen finden sich unter: http://www.z-proso.uzh.ch/index.php?treenode_id=309 [Date of Access: 28.08.2009].

²⁴ Vgl. z-proso Newsletter Nr. 3 zum zweiten Projektjahr, S. 2. [http://www.z-proso.uzh.ch/fckeditor_downloads/Newsletter3_de\(1\).pdf](http://www.z-proso.uzh.ch/fckeditor_downloads/Newsletter3_de(1).pdf) [Date of Access: 28.08.2009].

gen/-Filmen und den meist gespielten Video-/Computerspielen, wo die Kinder das Item selber nennen konnten.

Datenauswertung/Auswertungsmethoden

Sowohl die Datenerfassung als auch die Datenauswertung erfolgt unter Verwendung der Analyse- und Statistik-Software SPSS 17.0. Zur Beschreibung der Datenbasis werden anhand *univariater Statistik* Häufigkeitsverteilungen sowie statistische Kennzahlen für die Verteilung der Daten aufbereitet und mit grafischen Darstellungen (Tabellen und Diagrammen) ergänzt. In einem zweiten Schritt werden mittels *bivariater Statistik* die Beziehungen zwischen zwei Variablen sowie die Stärke des erhobenen Zusammenhangs dargestellt. Darüber hinaus werden die bivariaten Zusammenhänge anhand verschiedener statistischer Tests überprüft. Um den Einfluss von Drittvariablen zu kontrollieren als auch ihre Auswirkungen abzuschätzen, wird die *multivariate (struktur-prüfende) Statistik* verwendet (vgl. Raithel 2006, S. 163).

Zur Hypothesenprüfung werden ausserdem für manche Variablen mehrere Werte zusammengefasst, bzw. zur Reduktion gewisser Kategorien einzelne Variablen umkodiert, klassiert oder neu erstellt.

Diskussion und Interpretation der Ergebnisse

Die Endergebnisse der empirischen Auswertung werden vor dem Hintergrund der ausgearbeiteten Theorie, den Fragestellungen und den Hypothesen diskutiert. Des Weiteren fließen auch analoge Studien, wie sie im Abschnitt *Forschungsstand zum Mediengebrauch von Kindern und Jugendlichen* (Kap. 6, S. 65) erörtert werden sowie der im Abschnitt *Medienkompetenz* (Kap. 5, S. 53) umrissene, aktuelle Diskurs in die Diskussion mit ein. Neben der Beantwortung der Fragestellungen werden ausserdem in einem abschliessenden Fazit Rückschlüsse für die sozial- und medienpädagogische Praxis und Forschung entworfen, sowie auch eine „kritische Stellungnahme bezüglich der Interpretationsgrenzen der Methode und Ergebnisse“ (Raithel 2006, S. 193) ausgeführt.

8.2 Datenbasis und zentrale Dimensionen

Zur Übersicht werden an dieser Stelle die zentralen Dimensionen der Datensammlung dargestellt. Indem die Stichprobe weiter oben bereits ansatzweise beschrieben wurde, folgt nun eine Veranschaulichung der Struktur sowie der spezifischen Merkmale des Datensatzes.

Geschlechterverteilung

Betrachtet man die Geschlechterverteilung in Tabelle 4, so zeichnet sich ein leichtes Ungleichgewicht im Vergleich zu den Angaben des Bundesamts für Statistik (BFS) ab: die

Mädchen sind im vorliegenden Datensatz mit 48% etwas unterrepräsentiert, während die Frauen gemäss den Zahlen zur ständigen Wohnbevölkerung in der Schweiz²⁵ (BSF 2007) mit 51% doch ein leichtes Übergewicht einnehmen.

Tab. 4: Geschlechterverteilung der befragten Kinder in Zahlen und Prozents

Geschlecht	<i>Häufigkeit</i>	<i>Prozent</i>
Mädchen	573	48.0
Knaben	620	52.0
Gesamt	1193	100.0

Geburtsland der Kinder

90.2% der Kinder sind in der Schweiz geboren. Der grösste Anteil an nicht in der Schweiz geborenen Kindern kommt aus Deutschland (1.9%) sowie aus Portugal (1.1%). Alle anderen Nationen verzeichnen Nennwerte unter einem Prozent.

Migrationsstatus der Eltern und Kinder

Bezüglich der in der vorliegenden Arbeit verwendeten Definition verfügen diejenigen Kinder über Migrationshintergrund, deren beide Elternteile im Ausland geboren wurden, sowie diejenigen, die mit einem allein erziehenden Elternteil in der Schweiz wohnen (vgl. Kap. 3.1, S. 31). Differenziert man nun beim Geburtsland *Schweiz bzw. Ausland* und dem Elternstatus *allein erziehend bzw. zwei Elternteile*, so ergibt sich folgende Tabelle:

Tab. 5: Migrationshintergrund der Kinder nach Geburtsort der Eltern: in der Schweiz und im Ausland geborene Eltern.

Elternstatus	Geburtsort (Eltern)	<i>Häufigkeit</i>	<i>Prozent</i>
Alleinerziehendes Elternteil	CH	124	10.4
Zwei Elternteile	CH/CH	265	22.2
Zwei Elternteile	CH/Ausland	252	21.1
<i>Alleinerziehendes Elternteil</i>	<i>Ausland</i>	85	7.1
<i>Zwei Elternteile</i>	<i>Ausland/Ausland</i>	457	38.3
Gesamt		1183	99.2
Keine Angaben		10	0.8
Gesamt		1193	100.0

²⁵ Vgl. <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/01/02/blank/data/02.html> [Date of Access: 28.8.2009].

Danach haben 542 Kinder (45.5%) einen Migrationshintergrund. Ein Vergleich hinsichtlich der Gesamtbevölkerung ist schwierig, da detaillierte Zahlen zur ausländischen Wohnbevölkerung in der Schweiz hauptsächlich nach Staatsangehörigkeit und Aufenthaltsstatus existieren. Zusätzlich ist eine Übereinstimmung zur Gesamtbevölkerungsstatistik nur unter Vorbehalt möglich, denn durch die Überrepräsentierung von sozial benachteiligten Kindern, in denen auch mehr Migranten leben, ist die Zahl der Kinder mit Migrationshintergrund im vorliegenden Datensatz auch höher.

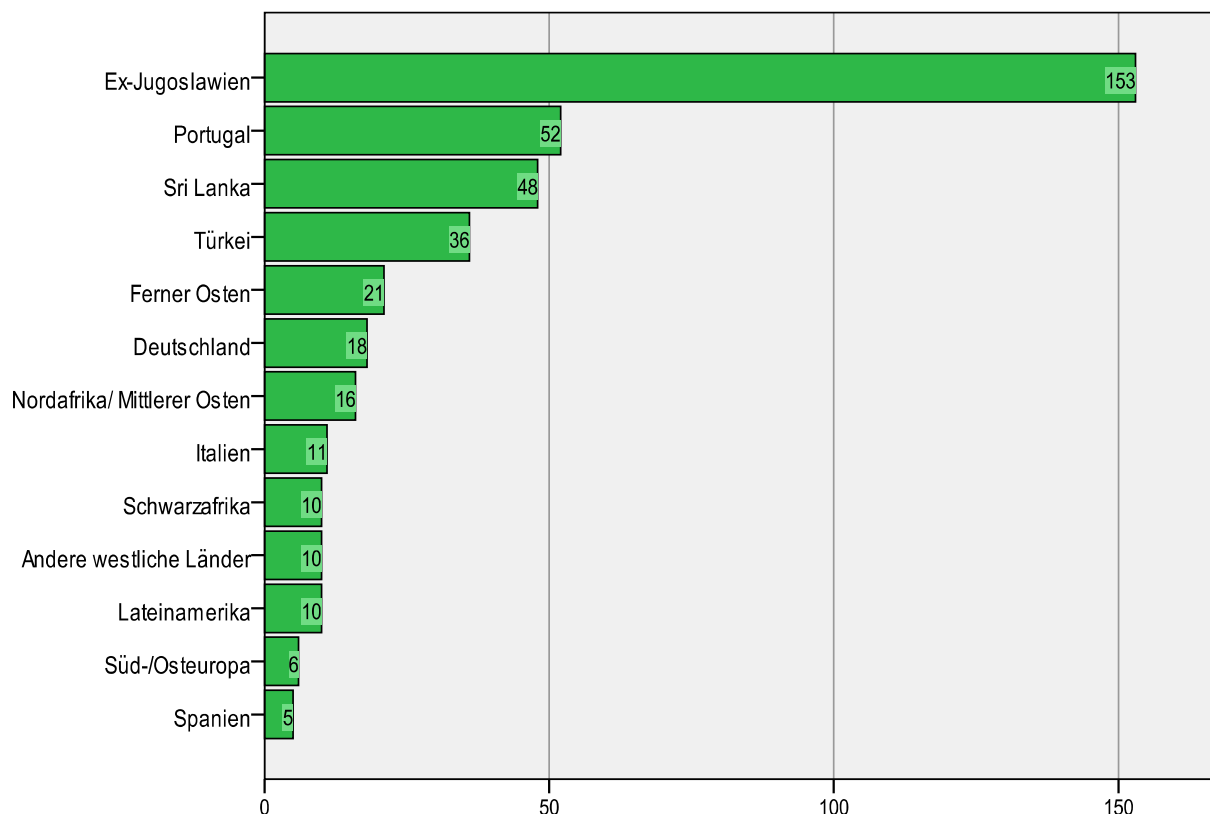
Mit der Unterteilung in *Kinder mit* und *Kinder ohne Migrationshintergrund* lässt sich auch errechnen, dass 83% der Migrantenkinder sowie 96.25% der Schweizer Kinder in der Schweiz geboren sind.

Beide Elternteile aus selbem Herkunftsland

Betrachtet man den – trotz einschränkender Definition – verhältnismässig hohen Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund (45.5%) hinsichtlich der oben berechneten Zahlen zum Geburtsland der Kinder (90.2% in der Schweiz geboren), so stellt sich die Frage nach dem Geburtsland der Eltern, bzw. der ethnischen Kombination der Familien.

Demnach weist der Datensatz am meisten Eltern mit unterschiedlichen ethnischen Hintergründen auf (44.5%, bzw. 531 Paare), und weitaus später an zweiter Stelle stehen die Familien, in denen beide Elternteile Schweizer sind (22.3%, bzw. 266 Paare). Bei allen anderen Familien (33.2%) haben beide Elternteile dasselbe Geburtsland. Allen voran stehen hier Paare aus Ex-Jugoslawien (12.8%), und mit grossem Abstand folgen Einwandererpaare aus Portugal (4.4%), Sri Lanka (4.0%) und der Türkei (3.0%).

**Abb. 2: Eltern, die beide im selben Land geboren wurden
(N = 396)**



Die in Abbildung 2 dargestellten Relationen können jedoch nur bedingt als Richtmass dienen, da zum einen diejenigen gleichethnischen Familien an vorderster Stelle stehen, die auch in der Stichprobe am meisten vertreten sind. Ausserdem ist die Zusammensetzung der (ständigen) ausländischen Wohnbevölkerung von verschiedenen Faktoren abhängig, wie etwa der Wirtschaftskonjunktur, „gesetzlich gestützten Einwanderungsstrategien sowie auch [...] der weltweit zugenommenen Mobilität“ (Bundesamt für Migration (BFM) 2008b, S. 22). So wurde beispielsweise zu Beginn der 90er-Jahre sowohl Schweizerischen Staatsangehörigen das Nachziehen von ausländischen Ehegatten als auch (ausländischen) Niedergelassenen das Nachziehen von ausländischen Ehegatten und Kindern gestattet (vgl. ebd., S. 20). Zu Erwähnen bleiben ausserdem ethnokulturelle Einflüsse, die eine Vermischung der Nationalitäten im Aufnahmeland begrenzen, und dazu führen, dass auch zweite und dritte Generationen unter ihresgleichen (Kultur, Religion, Ethnie) Familien gründen.

Darüber hinaus konstatiert das BFM im Zeitraum 1988 bis 2007 geopolitisch gewichtige Veränderungen: „Unter den Ereignissen, die im Zusammenhang mit der Einwanderung erwähnt werden müssen, spielen die Auflösung der Sowjetunion, der Tschechoslowakei und von Jugoslawien sowie die Wiedervereinigung Deutschlands eine massgebliche Rolle“ (vgl. ebd., S. 22).

In die Erläuterungen des BFM zu den Entwicklungen der ausländischen Wohnbevölkerung in der Schweiz lässt sich der vorliegende Datensatz auch bezüglich der Einreisezeiträume der Eltern einordnen. So kamen 54.7% der im Ausland geborenen Frauen im Zeitraum

von 1991 bis 2000 in die Schweiz (vgl. Abbildung 3), während die Mehrheit der Männer (43.2%) zwischen 1981 und 1990 in die Schweiz migrierten (vgl. Abbildung 4).

Abb. 3: Migranten: Einreisezeitraum der Mütter
N = 666

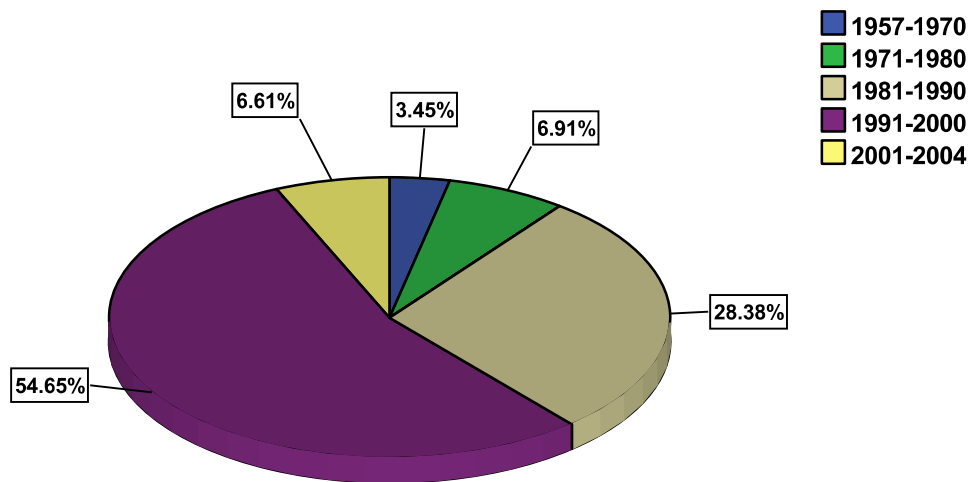
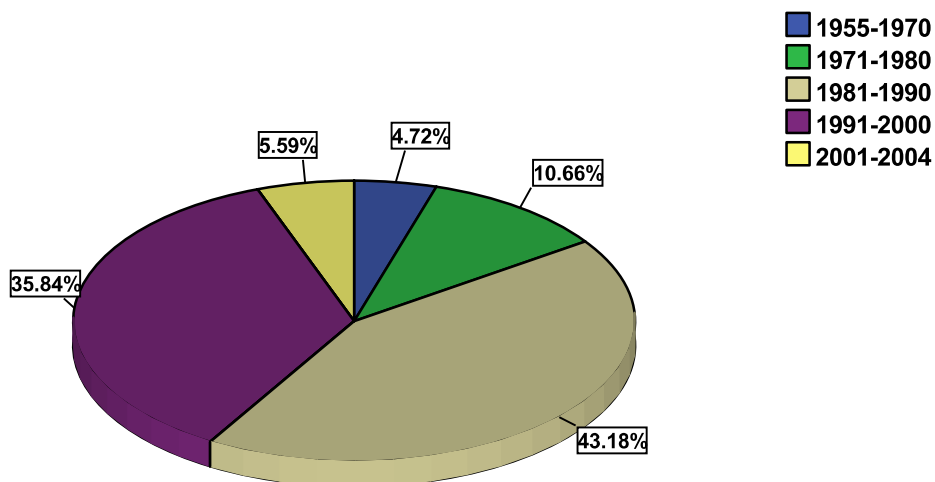


Abb. 4: Migranten: Einreisezeitraum der Väter
N = 572



Die meisten Eltern kamen zu Beginn der 90er-Jahre in die Schweiz – die Männer insgesamt etwas früher als die Frauen. Diese Zahlen unterscheiden sich je nach Herkunftsland, wie es in Tabelle 6 dargestellt ist. Zur Veranschaulichung wurden die Daten der Mütter analysiert, da die meisten Haupterziehungspersonen sowie allein erziehenden Elternteile hauptsächlich Frauen sind.

Tab. 6: Einreisezeitraum der Mütter nach Geburtsland (in Prozent)

	Geburtsland					
Einreisezeitraum	Ex-Jugoslawien	Italien	Sri Lanka	Türkei	Deutschland	Andere westliche Länder ²⁶
1957-1970	-	17.9	-	-	3.1	12.8
1971-1980	2.3	17.9	-	13.3	16.9	8.5
1981-1990	34.9	42.9	24.5	33.3	15.4	31.9
1991-2000	61.1	17.9	71.4	46.7	47.7	38.3
2001-2004	1.7	3.6	4.1	6.7	16.9	8.5
Gesamt	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Gewiss spielen verschiedene Faktoren wie etwa die Familienkonstellation und persönliche (bspw. sozioökonomische) Gründe für den Migrationszeitpunkt mit, als auch politische Ereignisse, die regelrechte Migrationswellen auslösen können.

Schichtzugehörigkeit

Der soziale Status ist als Variable aus verschiedenen Indikatoren zusammengesetzt und orientiert sich am *International Socio-Economic Index of Occupational Status* (ISEI-88), der aus Einkommen, Bildung und Beruf gebildet wird. Der ISEI bzw. ISEI-88 wurde von Ganzeboom und Treiman (2003) auf der Grundlage des ISCO-88 entwickelt: „As in many national studies, education outweighs income, which can be interpreted as meaning that occupations are somewhat more homogeneous with respect to education than with respect to income. The estimated coefficients were used as weights to produce a score for each ISCO-88 unit group“ (ebd., S. 171).

Indem sich der soziale Status aus Einkommen, Bildung und Beruf zusammensetzt, kann er auch als Charakteristikum für die Schichtzugehörigkeit gedeutet werden. Tabelle 7 zeigt den sozialen Status, in tief, mittel und hoch klassiert, im Zusammenhang mit dem Migrationsstatus der Kinder.

²⁶ Zu den *Anderen westlichen Ländern* gehören die übrigen EU15-/EFTA-Staaten, sowie die USA, Kanada, Neuseeland und Australien.

Tab. 7: Sozialer Status in Häufigkeit und Prozent nach Migrationshintergrund

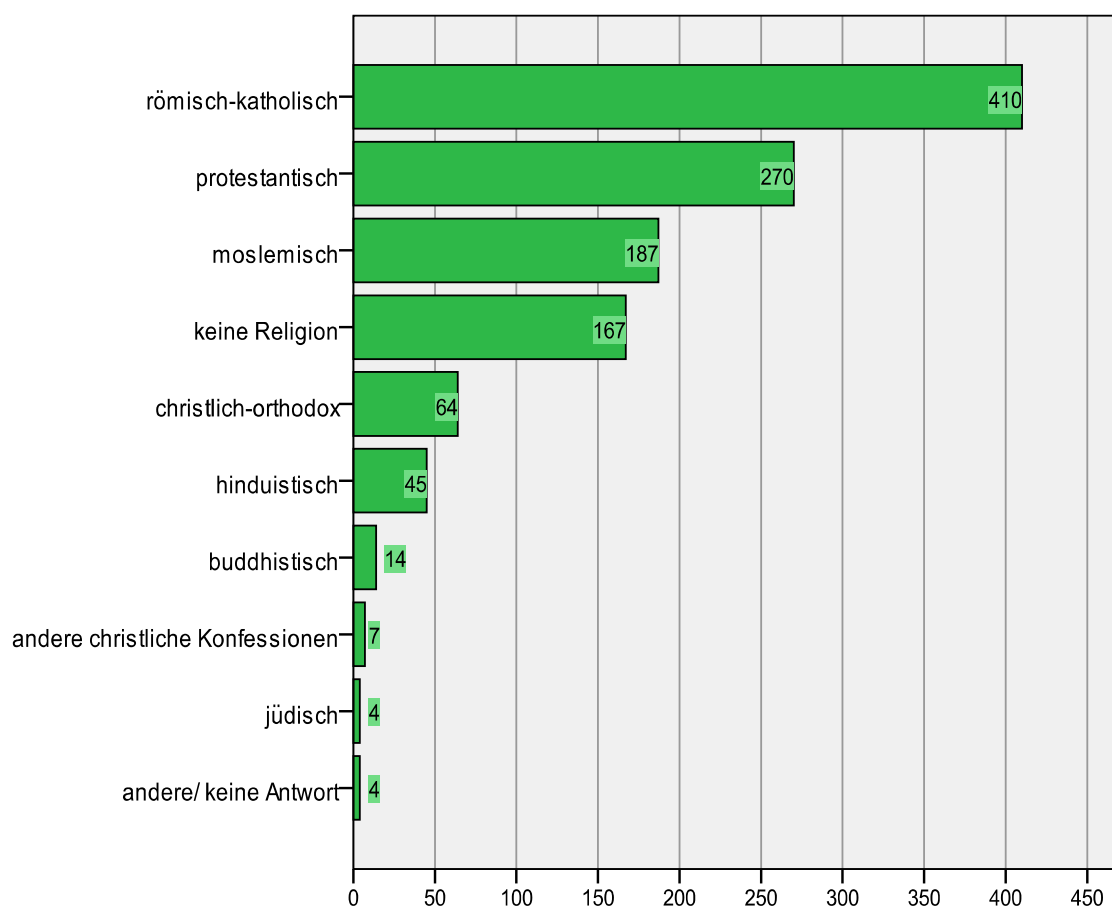
Sozialer Status	<i>Häufigkeit</i>	<i>Prozent</i>	<i>Davon in Prozent (und Häufigkeit)</i>	
			Kinder mit Migrationshintergrund	Kinder ohne Migrationshintergrund
tief	368	30.8	72.2% (266)	27.8% (102)
mittel	342	28.7	33% (113)	67% (229)
hoch	350	29.3	23.7% (83)	76.3% (267)
Gesamt	1060	88.9	462	598
<i>Keine Angaben</i>	<i>133</i>	<i>11.1</i>		
Gesamt	1193	100.0	546	647

Zwischen dem sozialen Status und dem Migrationsstatus besteht ein hoher signifikanter Zusammenhang ($p < 0.001$; $r = -.405$; $df = 2$), der sich mittels der Überrepräsentierung unterprivilegierter Stadtzürcher Quartiere, die gewöhnlich auch einen erhöhten Migrantenanteil aufweisen, erklären lässt.

Religion

Die Religionszugehörigkeit bezieht sich auf die Aussagen der Haupterziehungsperson, d.h. der Mutter, mit der zur grössten Mehrheit die Interviews durchgeführt wurden. Die stärkste Religion ist das Christentum, indes sich 34.4% zum römisch-katholischen sowie 22.6% zum protestantischen Glauben bekennen. 15.7% der Befragten erklären sich dem Islam zugehörig (moslemisch), und eine beachtliche Zahl ordnet sich keiner Religion bei (14%). Daneben sind 5.4% der Befragten christlich-orthodox, 3.8% hinduistisch, 1.2% buddhistisch, 0.6% gehören anderen christlichen Konfessionen an, 0.3% sind jüdisch und weitere 0.3% gaben eine andere bzw. keine Antwort. Abbildung 5 stellt die Verteilung grafisch dar:

Abb. 5: Religionszugehörigkeit (N=1172)



Kulturelle Orientierung

Die Items zur Beschreibung der kulturellen Orientierung der Haupterziehungsperson entstammen der *Acculturation Scale* von Stephenson (2000), und befragen die Haupterziehungsperson nach deren Sprachkenntnissen (Schweizerdeutsch und Muttersprache), dem Konsumieren Schweizer Fernsehsendungen und Zeitungen und ebensolchen aus der Heimat, dem sozialen Umfeld (wird die Freizeit mit Schweizern oder auch mit Menschen aus dem Herkunftsland verbracht) sowie dem Erziehungsverhalten (werden die Kinder nach Schweizer Standards oder denjenigen des Herkunftslandes erzogen). Weitere Fragen richten sich nach den Kenntnissen über Geschichte und aktuelle Geschehnisse in der Schweiz und in der Heimat.

Bei der Beschreibung der kulturellen Orientierung geht es nicht darum, die kulturelle Identität der Kinder zu evaluieren, sondern vielmehr kann der Grad der kulturellen Orientierung an der Schweiz, bzw. am Herkunftsland (vgl. Bonfadelli et al. 2008, S. 46) der Eltern ein Indikator für die kulturelle Integration der Kinder sein.

Durch die Befragung kann eine Typologie mit vier Ausprägungen entworfen werden, die sich an den Konstellationen sozialer Integration von Migranten (vgl. Esser 2004, S. 46) orientiert, wie sie in Tabelle 8 zusammengestellt ist:

Tab. 8: Sozialintegration zwischen Aufnahmegesellschaft und ethnischer Gruppe nach Esser 2004, S. 47 und Bonfadelli et al. 2008, S. 46

		Sozialintegration in Aufnahmegesellschaft (<i>Schweiz</i>)	
		<i>ja/hoch</i>	<i>nein/tief</i>
Sozialintegration in ethnische Gruppe (<i>Herkunftskultur</i>)	<i>ja/hoch</i>	multiple Inklusion/ <i>Dualisten</i>	individuelle Segmentation <i>Herkunftsorientierte</i>
	<i>nein/tief</i>	individuelle Assimilation/ <i>Schweizorientierte</i>	Marginalität/ <i>Ungebundene</i>

Die im Folgenden verwendeten Bezeichnungen *Ungebunden*, *Schweizorientiert*, *Herkunftsorientiert* und *Dualismus* (vgl. Bonfadelli et al. 2008, S. 34) sind als Begriffe etwas zugänglicher als die von Esser (2004) benutzten Ausdrücke Marginalität, Assimilation, Segmentation und Inklusion (vgl. ebd., S. 47), die einem komplexen methodischen und theoretischen Ansatz entstammen. Schliesslich wird die hier erhobene kulturelle Orientierung bloss als eine Annäherung verstanden, deren Ausprägungen als Hinweise an die kulturelle Einbindung der Kinder eingeschätzt werden können. Tabelle 9 zeigt die Verteilung innerhalb der Typologie:

Tab. 9: Kulturelle Orientierung nach Ausprägung: Verteilung in Häufigkeiten und Prozente

Kulturelle Orientierung	<i>Häufigkeit</i>	<i>Prozent</i>
Ungebundene	147	24.0
Schweizorientierte	169	27.7
Herkunftsorientierte	179	29.3
Dualisten	116	19.0
Gesamt	611	100.0

Die Verteilung innerhalb der einzelnen Gruppengrössen variiert nicht allzu beträchtlich. Für einen detaillierten Einblick wird in Tabelle 10 die kulturelle Orientierung nach der jeweiligen Nationalität der Haupterziehungsperson betrachtet.

Tab. 10: Kulturelle Orientierung nach Nationalität der Haupterziehungsperson

	Kulturelle Orientierung					
Nationalität	Unge- bundene	Schweiz- orientierte	Herkunfts- orientierte	Dualisten	Fehlend	Gesamt
Albanien	22	5	20	18	7	72
Ehem. Jugoslawien	28	35	20	13	7	103
Italien	6	13	11	6	11	47
Tamile (Südindien/Sri Lanka)	2	0	37	7	1	47
Türkei	12	4	19	3	7	45
Portugal	11	7	31	6	5	60
Andere westliche Länder	18	50	10	41	16	135
Nordafrika/Mittlerer Osten	16	17	12	5	7	57
Ferner Osten	12	16	9	5	13	55
Lateinamerika	15	13	9	7	8	52

Je nach Nationalität unterscheiden sich die kulturellen Orientierungen erheblich. Wichtig bei dieser deskriptiven Darstellung ist es in Betracht zu ziehen, dass die persönlichen Migrationserfahrungen, familiäre sowie kulturelle Umstände wie auch diverse Integrationsfaktoren die kulturelle Orientierung eines jeden individuellen Migranten beeinflussen. Die Häufigkeitsverteilung der Ausprägungen wirft nun auch die Frage nach dem Zusammenhang zwischen dem sozialen Status und den einzelnen Typen kultureller Orientierung auf, der in Tabelle 11 abgebildet ist:

Tab. 11: Korrelation zwischen kultureller Orientierung und sozialem Status

Kulturelle Orientierung	Sozialer Status (Häufigkeit)			Korrelation nach Spearman
	tief	mittel	hoch	
Ungebundene	63	39	21	-.143**
Schweizorientierte	45	37	62	.065*
Herkunftsorientierte	118	31	13	-.326**
Dualisten	35	26	40	.026

Basis: N = 611 (Eltern, die ihre Kindheit nicht in der Schweiz verbrachten).

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

Sowohl bei Familien mit ungebundener kultureller Orientierung ($p < .01$; $r_s = -.143$), die sich weder an der Herkunfts- noch an der Aufnahmekultur orientieren als auch bei herkunftsorientierten Familien ($p < .01$; $r_s = -.326$) ergibt sich ein signifikanter Zusammenhang mit der Variable sozialer Status. Etwas weniger deutlich ist der Zusammenhang

zwischen der Schweizorientierung und sozialem Status ($p < .05$; $r_s = -.065$) und keinen Zusammenhang finden lässt sich bei den Dualisten.

9 Empirische Ergebnisse

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse der Datenanalyse dargestellt. An erster Stelle werden die zuvor im Abschnitt *Datenbasis und zentrale Dimensionen* (Kap. 8.2, S. 74) deskriptiv aufbereiteten und zuweilen neu gebildeten bzw. klassierten Variablen in den Zusammenhang mit der Befragung zum *Media Use* gestellt. In einem zweiten Teil folgt die Überprüfung der Hypothesen. Um eine übersichtliche Darstellung und Anordnung der Auswertungsergebnisse zu erreichen, werden die Hypothesen sequentiell geprüft und deren empirischen Befunde beschrieben. Die grundlegende Besprechung und Auslegung erfolgt im anschliessenden Kapitel *Diskussion* (Kap. 10, S. 104).

9.1 Überblick zur Kinderbefragung/*Media Use*

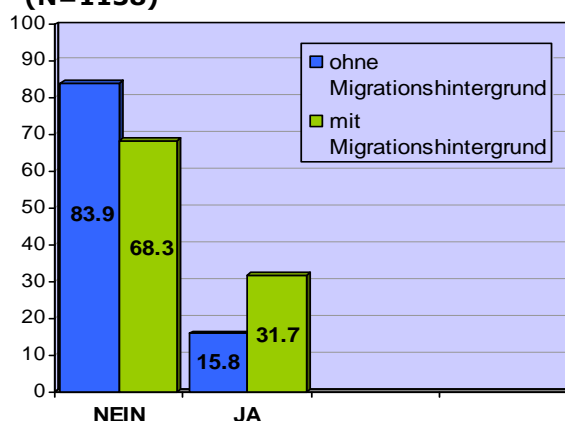
Im weitesten Sinn aufschlussreich ist die detaillierte Betrachtung der Nutzungsfrequenzen. Im Folgenden wird auf die Fragen nach den Fernseh-Nutzungszeiten (morgens, mittags und abends) eingegangen und der Datenstand nach Geschlecht und Migrationshintergrund betrachtet.

Fernsehen am Morgen

Wie in Abbildung 6 zu erkennen ist, schauen mehrheitlich Kinder mit Migrationshintergrund morgens vor der Schule fern. In Prozenten ausgedrückt sind es 46.4% aller Jungen mit Migrationshintergrund, bei den Jungen ohne Migrationshintergrund bloss 17.4%.

Bei den Mädchen mit Migrationshintergrund sind es 31.6% gegenüber 13.8% der Mädchen ohne Migrationshintergrund, die morgens vor der Schule fernsehen.

Abb. 6: Fernsehen am Morgen nach Migrationshintergrund in Prozent (N=1138)

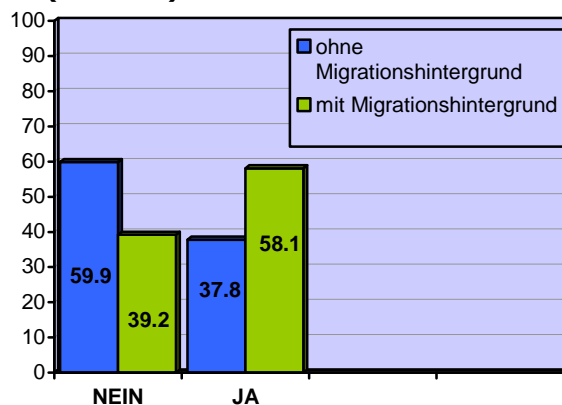


Fernsehen über Mittag

Fernsehen über Mittag ist deutlich mehr verbreitet als Fernsehen morgens vor der Schule (vgl. Abbildung 7). Hier schauen 61.6% der Jungen mit Migrationshintergrund über Mittag fern, während es bei den Jungen ohne Migrationshintergrund 40.5% sind.

Bei den Mädchen mit Migrationshintergrund schauen mit 54.8% auch über die Hälfte mittags fern. Deutlich weniger TV über Mittag wird mit 34.5% bei den Mädchen ohne Migrationshintergrund konsumiert.

Abb. 7: Fernsehen über Mittag nach Migrationshintergrund in Prozent (N=1138)



Fernsehen am Nachmittag

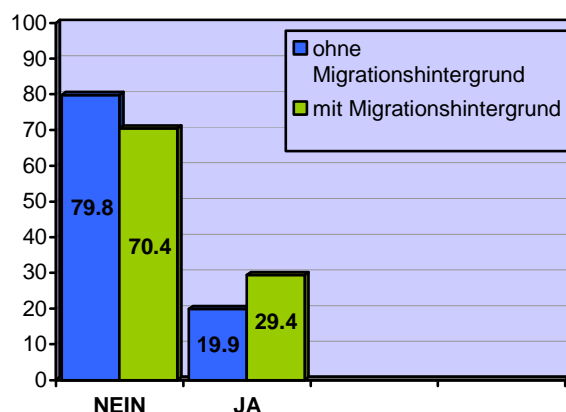
Letztendlich ist Fernsehen am Nachmittag weniger gewöhnlich, wie Abbildung 8 zeigt. Prozentual ausgedrückt schalten bloss noch 31.8% der Jungen mit Migrationshintergrund den Fernseher ein, gegenüber 9.0% der Jungen ohne Migrationshintergrund.

Bei den Mädchen sind es 27.6% mit Migrationshintergrund, die nachmittags nach der Schule fernsehen neben 18.9% der Mädchen ohne Migrationshintergrund.

Allerdings bezieht sich diese Frage auf die erste Aktivität direkt nach der Schule²⁷ - es besteht demnach viel eher die Möglichkeit, dass die Kinder (nach Erledigung von Sport- und/oder Musikunterricht, privatem Unterricht sowie anderen regelmässigen Verpflichtungen und Terminen) zwischen 16.00 und 20.00 Uhr, der TV-Hauptnutzungszeit von Vorschul- und Primarschulkindern (vgl. Feierabend 2006, S. 220) vor dem Fernseher sitzen.

²⁷ Die Interviewfrage war wie folgt formuliert: „Wenn du am Nachmittag von der Schule heimkommst, kommt es da vor, dass du als erstes Fernsehen luegst?“

Abb. 8: Fernsehen am Nachmittag nach Migrationshintergrund in Prozent (N=1138)



Medien im Kinderzimmer

Eines der wichtigsten und meistgenutzten Medien ist noch immer der Fernseher. Tabelle 12 stellt eine Übersicht zur Verteilung der Fernseher in den Kinderzimmern nach Geschlecht und Migrationshintergrund dar.

Tab. 12: Fernseher im Zimmer, nach Geschlecht und Migrationshintergrund (in Prozent)

		Fernseher im Zimmer		Gesamt
		nein	ja	
Jungen (N=615)	ohne Migrh.	66.1	29.0	56.7
	mit Migrh.	33.9	71.0	43.3
	% der Gesamtzahl	74.8	25.2	100.0
Mädchen (N=567)	ohne Migrh.	59.0	18.3	51.1
	mit Migrh.	41.0	81.7	48.5
	% der Gesamtzahl	81.7	18.3	100.0

Im Weiteren folgt eine Übersicht zur Anzahl Medien, die die Kinder in ihren Zimmern besitzen. *Drei Geräte* stellt das Maximum dar und bedeutet, dass betreffende Kinder einen Fernseher, einen Computer sowie eine Spielkonsole in ihrem Schlafzimmer stehen haben.

Tab. 13: Anzahl Medien im Kinderzimmer nach Migrationshintergrund

		Kinder ohne Migrh.	Kinder mit Migrh.	Gesamt
Anzahl Medien im Zimmer	keines	464	229	693
	ein Gerät	119	145	264
	zwei Geräte	43	120	163
	drei Geräte	15	48	63
Gesamt		641	542	1183

Die Verteilung der Daten in Tabelle 13 deutet offenbar darauf hin, dass Kinder mit Migrationshintergrund mehr Medien in ihren Schlafzimmern besitzen als Kinder ohne Migrationshintergrund. Mittels einer Korrelationsrechnung wird errechnet, ob und wie stark ein statistischer Zusammenhang vorzufinden ist. Der ermittelte Spearman-Koeffizient $r=.309$ deutet mit einer hohen Signifikanz ($p<0.001$) auf einen linearen Zusammenhang, so dass Kinder mit Migrationshintergrund eine höhere Anzahl Medien in ihren Zimmern besitzen.

Betrachtet man hingegen die Anzahl Medien im Zimmer nach sozialem Status, so zeigt sich ebenfalls eine erkennbare Verteilung (vgl. Tabelle 14). Die Korrelationsrechnung ergibt hier einen hoch signifikanten ($p<0.001$) Korrelations-Koeffizienten (Spearman- $r=-.331$). Der negative Wert des Koeffizienten deutet auf einen statistischen Zusammenhang zwischen sozialem Status und der Anzahl Geräte hin, und zwar haben Kinder aus tieferen Schichten mehr Medien in ihrem Zimmern als Kinder aus höheren Schichten.

Tab. 14: Anzahl Medien im Kinderzimmer nach sozialem Status

		Sozialer Status			Gesamt
		tief	mittel	hoch	
Anzahl Medien im Zimmer	keines	115	203	276	634
	ein Gerät	99	71	60	230
	zwei Geräte	83	44	14	141
	drei Geräte	31	24	0	55
Gesamt		368	342	350	1060

Da der soziale Status mit dem Migrationshintergrund korreliert ($r=-.405$), soll der Einfluss des sozialen Status anhand der partiellen Korrelationsrechnung aus dem zu untersuchenden Zusammenhang zwischen Migrationshintergrund und Anzahl Medien im Zimmer herausgerechnet werden. Der partielle Korrelationskoeffizient ($r=.223$) ist augenfällig kleiner als der bivariate Korrelationskoeffizient ($r=.326$), dennoch bleibt er statistisch signifikant ($p<0.01$). Der soziale Status stellt demnach für den Zusammenhang zwischen Migrationshintergrund und der Anzahl Medien im Zimmer eine „Störvariable“ dar – und bei der bivariaten Korrelationsrechnung wurde dieser Zusammenhang etwas überhöht angegeben.

Alter bei Erhalt der Geräte

Auch das Alter, in dem die Kinder die einzelnen Medien erhalten haben, ist eine überaus wichtige und aufschlussreiche Variable. Zur Übersicht wird in Tabelle 15 die Verteilung nach Migrationshintergrund beim Erhalt von Fernseher, Spielkonsole und Computer innerhalb der verschiedenen Altersgruppen betrachtet.

Tab. 15: Medien im Zimmer nach Alter bei Erhalt und Migrationshintergrund (in Prozent)

	Fernseher N=262			Spielkonsole N=228			Computer N=296		
<i>Alter</i>	insgesamt	davon Kinder		insgesamt	davon Kinder		insgesamt	davon Kinder	
		mit Migrh. ²⁸	ohne Migrh.		mit Migrh.	ohne Migrh.		mit Migrh.	ohne Migrh.
<i>0-3</i>	8.8	87.0	13.0	2.2	60.0	40.0	1.3	81.3	18.7
<i>4-6</i>	27.3	77.5	22.5	37.6	70.1	29.9	17.9	50.0	50.0
<i>7-10</i>	54.2	71.6	28.4	55.3	71.2	28.8	75.3	58.5	41.5
<i>weiss nicht</i>	9.6	80.0	20.0	4.8	63.6	36.4	5.4	58.3	41.7
<i>Gesamt</i>	100.0	197	65	100.0	160	68	100.0	176	120

Auffallend ist hier bestimmt der Vergleich nach Altersgruppen, innerhalb dieser die Medien den Kindern ins Zimmer gestellt wurden. Demnach erhält der grösste Teil der Kinder relativ spät einen Computer, während Fernseher und Spielkonsole häufig bereits im Vorschulalter zur Kinderzimmerausstattung gehören. Zugleich verdeutlicht die unterste Zeile, dass Kinder mit Migrationshintergrund bezüglich des Medienbesitzes die Kinder ohne Migrationshintergrund sowohl beim Fernseher, bei der Spielkonsole als auch beim Computer weitaus übertreffen.

Lieblingssendungen/-filme und meist gewählte Sender

Die Frage nach den Lieblingssendungen/bzw. -filmen war offen gestellt, und dementsprechend viele Antwortkategorien haben sich ergeben. Des Weiteren wurden die Kinder dazu aufgefordert den Sender anzugeben, auf welchem besagte Sendung läuft. In den folgenden zwei Tabellen (16 und 17) werden nun die meist genannten Sendungen und Sender erfasst.

²⁸ Migrh. = Migrationshintergrund.

Tab. 16: Lieblingsfernsehsendungen

Sendung	Art der Sendung	Häufigkeit
Schwammkopf	Zeichentrickserie	159
(keine Angabe)	-	(132)
Kim Possible	Zeichentrickserie	119
Disneys grosse Pause	Film/ Zeichentrickserie	44
Fussball	Sport	34
Charmed	Fernsehserie (Comedy/Mystery)	24
Lazy Town	Kinder-Fernsehserie	17
Simpsons	Zeichentrickserie (Comedy/Satire)	17
Diverses	-	16
Simsalabim Sabrina	Zeichentrickserie	16
Harry Potter	Filmreihe (verfilmte Fantasy- Jugendliteratur)	13
Pokemon	Anime-Fernsehserie (urspr. Videospiel)	13
Tiersendungen	Wissen/Information	12
Dragon Ball	Anime-Fernsehserie (urspr. Manga-Serie)	11
Die wilden Kerle	Kinderfilm(reihe) (urspr. Kinderbuchreihe)	10
Finger Tips	Kinder-Bastelserie	10
Starwars	Science-Fiction- Filmreihe	10

Tab. 17: Bevorzugte Sender

Sender	Art des Senders	Häufigkeit
Super RTL	privat- rechtlich	500
DVD	-	130
(keine Angabe)	-	(109)
KI.KA	öffentlich- rechtlich	69
SF 2	öffentlich- rechtlich	38
RTL 2	privat- rechtlich	33
RTL	privat- rechtlich	23
Pro7	privat- rechtlich	21
ORF 1	öffentlich- rechtlich	21
SF 1	öffentlich- rechtlich	20
Diverse	-	21
Video	-	20
ZDF	öffentlich- rechtlich	10

In Tabelle 16 sind von den 284 genannten Sendungen diejenigen übernommen worden, die mindestens zehn Mal aufgeführt sind. Betrachtet man die Art der Sendungen – über alle genannten Sendungen hinweg – so werden Zeichentrickfilme/-serien von beinahe jedem zweiten Kind (46.5%) als dessen Lieblingssendung bezeichnet. Horrorfilme (0.8%) und Actionfilme (2.3%) werden dahingegen relativ selten genannt. Neben der enormen Bandbreite der Lieblingsfernsehsendungen fällt insbesondere auf, dass ein grosser Teil der Kinder (11.9%) keine Sendung benennen konnte.

Tabelle 17 erfasst diejenigen Sender, die ebenfalls nicht weniger als zehn Mal erwähnt wurden (insgesamt haben die Kinder auf 62 verschiedene Sender verwiesen). Auffallend

ist die Spitzenposition des privatrechtlichen Senders Super RTL (Eigentümer sind die RTL Group und die Walt Disney Company), der nach eigenen Angaben²⁹ Marktführer bei den 3- bis 13-Jährigen ist. In der Befragung wurde dieser Sender von 41.9% der Kinder angegeben. Der öffentlich-rechtliche und bei Eltern und Medienpädagogen beliebte KI.KA (der Kinderkanal von ARD und ZDF) wurde bloss von 5.8% der Kinder genannt.

Filme und Video-/Computerspiele ab „18 Jahren“

Da die Fragen nach unbefugten Fernsehinhalten und Video-/Computerspielen bloss auf ein einmaliges Konsumieren ausgerichtet sind³⁰, beinhalten sie für eine Hypothesenbildung zu wenig verwertbare Information. Daher wird die Variable an dieser Stelle nach qualitativen Merkmalen wie Geschlecht, Migrationshintergrund und sozialem Status betrachtet.

Bei der Differenzierung nach Geschlecht zeigt sich, dass 43.1% der Jungen und 26.1% der Mädchen bereits (mindestens einmal) Filme ab 18 Jahren gesehen haben. Der Chi-Quadrat-Test ergibt dabei auch einen signifikanten Zusammenhang (χ^2 -Wert nach Pearson=36.601; $p<0.001$; $N=1148$). Video-/Computerspiele ab 18 Jahren haben bereits 28.2% der Jungen sowie 5.6% der Mädchen gespielt, und auch hier ist der Zusammenhang hoch signifikant (χ^2 -Wert nach Pearson=82.148; $p<0.001$; $N=961$).

Differenziert man hingegen nach Migrationshintergrund, so haben 37.5% der Kinder mit Migrationshintergrund gegenüber 32.7% der Kinder ohne Migrationshintergrund bereits einen Film ab 18 Jahren gesehen (χ^2 -Wert nach Pearson=2.895; $p=0.235$; $N=1138$) sowie 19.7% der Kinder mit Migrationshintergrund gegenüber 16.8% der Kinder ohne Migrationshintergrund (mindestens) ein Spiel ab 18 Jahren gespielt (χ^2 -Wert nach Pearson=2.726; $p=0.436$; $N=954$). Es ergibt sich demnach weder bei den Fernsehinhalten, noch bei den Video-/Computerspielen einen signifikanten Zusammenhang.

Schliesslich werden die Zusammenhänge auch bezüglich des sozialen Status betrachtet. Hier haben 36.6% der Kinder mit tiefem Status, 34.1% der Kinder mit mittlerem Status sowie 33.2% der Kinder mit hohem Status bereits einen Film ab 18 Jahren gesehen (χ^2 -Wert nach Pearson=3.541; $p=0.476$; $N=1017$). Auch an dieser Stelle ist kein statistisch signifikanter Zusammenhang auszumachen. Anders hingegen bei den Spielen; hier haben 19.6% der Kinder mit tiefem Status, 21.8% der Kinder mit mittlerem Status sowie 11.9% der Kinder mit hohem Status bereits ein Video-/Computerspiel gebraucht (χ^2 -Wert nach Pearson=16.058; $p=0.013$; $N=857$). Es ergibt sich somit ein entsprechend signifikanter Zusammenhang.

²⁹ vgl. <http://www.superrtl.de/InfosfürEltern/tabid/302/Default.aspx> [Date of Access: 28.08.2009].

³⁰ „Hast Du auch schon Filme gesehen, die „ab 18“ waren, d.h. nur für Erwachsene?“; „Hast Du auch schon Spiele gespielt, wo „ab 18“ waren, d.h. nur für Erwachsene?“

9.2 Überprüfung der Hypothesen

9.2.1 Medienzugang und Medienbesitz

Gibt es Unterschiede beim Medienzugang im eigenen Zimmer, bzw. im Haushalt allgemein? Welchen Einfluss haben dabei die soziodemographischen und kulturellen Merkmale wie Geschlecht, Schicht und Bildung der Eltern und Migrationshintergrund?

Wie sieht die Verteilung des Alters beim Erhalt der elektronischen Geräte aus?

H₁: Kinder mit Migrationshintergrund haben mehr Computer im eigenen Zimmer als Kinder ohne Migrationshintergrund.

Die Überprüfung dieser Hypothese ergibt einen hoch signifikanten Zusammenhang von Migrationshintergrund und Computer im eigenen Zimmer. Um H₁ nachzugehen, wird der Chi-Quadrat-Test durchgeführt, als weitere statistische Tests werden Phi und Cramers'V errechnet, deren Betrag mit dem Korrelationskoeffizienten von Pearson identisch ist (vgl. Raithel 2006, S. 142). Die Berechnung ergibt einen χ^2 -Wert nach Pearson von 30.182 mit einer Signifikanz von $p < 0.001$. Auch die Kontingenzkoeffizienten Phi und Cramers'V (jeweils 0.160) liegen im Signifikanzniveau von $p < 0.001$. Die Hypothese ist demnach anzunehmen – bei einer Anzahl von N=1182 an gültigen Fällen haben Kinder mit Migrationshintergrund signifikant mehr Computer im eigenen Zimmer als Kinder ohne Migrationshintergrund.

Die hohe Signifikanz lässt vermuten, dass auch Spielkonsolen und Fernseher in den Schlafzimmern von Kindern mit Migrationshintergrund häufiger vertreten sind und gibt den Anstoss, auch diese Zusammenhänge zu prüfen:

Sowohl beim Fernseher (χ^2 -Wert nach Pearson 116.444; $p < 0.001$; N=1182; Phi/Cramers'V=.314) als auch bei der Spielkonsole (χ^2 -Wert nach Pearson 66.944; $p < 0.001$; N=1182; Phi/Cramers'V=.238) ergibt sich ein hoch signifikanter Zusammenhang.

H₂: Kinder mit tieferem sozialem Status besitzen mehr (elektronische) Medien im Haushalt.

Zu dieser Hypothese werden zur abhängigen Variable „Elektronische Medien im Haushalt“ alle in der Befragung ermittelten Medien gezählt, d.h. Fernseher, (stationäre) Spielkonsolen und Computer sowohl im Schlafzimmer als auch sonst wo in der Wohnung sowie auch tragbare Spielkonsolen (bspw. Gameboy). Die Hypothese H₂ wird per einfaktorieller Varianzanalyse (ANOVA) überprüft. Daneben wird auch der Duncan-Test mit einbezogen, „der stufen-/paarweise Vergleiche zwischen den Gruppen durchführt“ (vgl. Raithel 2006, S. 149) und danach anzeigt, „welche Gruppen sich im Einzelnen signifikant voneinander unterscheiden“ (ebd.) – sofern ein signifikantes Ergebnis vorliegt. Ein solcher Test eignet sich deshalb gut für die folgende Analyse, indem er das Ergebnis der Varianzanalyse de-

tailliert betrachtet, und die einzelnen Zusammenhänge zwischen den verschiedenen untersuchten Gruppen aufzeigt.

Tab. 18: Mittelwertvergleich über Anzahl Medien im Haushalt nach sozialem Status

		N	M	Stdv.	Min	Max
Sozialer Status	tief	368	3.8179	1.44735	1.00	7.00
	mittel	342	3.7632	1.42023	1.00	7.00
	hoch	350	2.8886	1.10567	.00	6.00
	Gesamt	1060	3.4934	1.39977	.00	7.00

N = Anzahl Untersuchte; M = Mittelwert; Stdv. = Standardnormalverteilung; Min = kleinste Ausprägung; Max = höchste Ausprägung

Die Varianzanalyse berechnet eine hoch signifikante Wirkung ($p < 0.001$) mit einem F-Wert zwischen den Gruppen von 53.791. Die Mittelwerte zwischen den verschiedenen Statusgruppen sind demnach signifikant voneinander unterschieden (vgl. Tabelle 18). Der Duncan-Test nun erstellt zwei homogene Untergruppen, wobei die eine aus den Kindern mit tiefem ($M = 3.82$) und mittlerem Status ($M = 3.76$) und die andere aus den Kindern mit hohem Status ($M = 2.89$) besteht. Das lässt darauf schliessen, dass sich die Kinder mit hohem sozialen Status signifikant von den Kindern mit tiefem und mittlerem sozialen Status unterscheiden, letztere jedoch bei einem Signifikanzniveau von 0.586 keinen signifikanten Unterschied aufweisen.

Nun sagt die Hypothese aus, dass Kinder aus tieferen Schichten mehr Medien im Haushalt besitzen. Die Berechnungen haben ergeben, dass sich die Kinder mit hohem sozialem Status von denjenigen mit tiefem und mittlerem Status signifikant unterscheiden, weshalb die Hypothese angenommen wird.

Im Übrigen steht in keinem Kinderzimmer ein Fernseher, insofern sonst im Haushalt keiner vorhanden ist und in gleicher Weise verhält es sich mit den Spielkonsolen. Anders hingegen sieht es bei den Computern aus: 53.9% der Kinder, die keinen Computer sonst wo im Haushalt stehen haben, verfügen über einen solchen in ihrem Zimmer. Davon haben 70.2% der Kinder einen tiefen, 26.2% einen mittleren und 3.6% einen hohen sozialen Status. Bei einem Signifikanzniveau von $p < 0.001$ (χ^2 -Wert nach Pearson 58.158; $N = 1060$) ist hier ein statistisch hoch signifikanter Zusammenhang zu konstatieren. An dieser Stelle wird ein weiterer Chi-Quadrat-Test durchgeführt, um zu sehen, inwiefern diese Verteilung mit dem Migrationshintergrund der Kinder zusammenhängt. Indem der soziale Status als Schichtvariable eingesetzt wird, ergibt sich eine detaillierte Verteilungsdarstellung mit folgenden Zusammenhängen: bei den Kindern aus sozial tiefen Schichten ergibt sich ein signifikanter Zusammenhang zwischen Migrationshintergrund und dem Besitz eines Computers im Schlafzimmer sofern sonst wo im Haushalt keiner

steht, jedoch mit einem knappen Signifikanzniveau von $p=0.044$ (χ^2 -Wert nach Pearson 16.739). Bei den Kindern mit mittlerem sozialem Status ist der Zusammenhang hoch signifikant (χ^2 -Wert nach Pearson 58.158; $p<0.001$), ebenso bei den Kindern aus sozial hohen Schichten (χ^2 -Wert nach Pearson 9.734; $p=0.002$).

H₃: Sowohl Mädchen als auch Jungen mit Migrationshintergrund besitzen mehr Medien im eigenen Zimmer als Kinder ohne Migrationshintergrund.

Die Hypothese H₃ wird ebenfalls mittels der einfaktoriellen ANOVA überprüft. Dabei werden die Kinder nach dem Geschlecht sowie dem Migrationshintergrund getrennt nach einer Mittelwertsdifferenz untersucht (vgl. Tabelle 19).

Tab. 19: Mittelwertvergleich über Anzahl Medien im Zimmer nach Geschlecht und Migrationshintergrund

		Anzahl Medien im Zimmer		
		N	M	Stdv.
Mädchen	mit Migrh.	276	.7826	.87999
	ohne Migrh.	292	.2637	.54582
Jungen	mit Migrh.	266	1.1767	1.07580
	ohne Migrh.	349	.6563	.90538
Gesamt		1183	.6796	.83007

Bei einem sehr geringen Signifikanzniveau ($p<0.001$) weist der zwischen den Gruppen errechnete F-Wert ($F=46.026$) darauf hin, dass Kinder mit Migrationshintergrund mehr Medien in ihren Zimmern besitzen. Zwischen den Gruppen selbst ergeben sich nach dem Duncan-Test drei homogene Untergruppen. Dabei bilden zuerst sowohl die Mädchen ($M=.26$) als auch die Jungen ($M=.68$) ohne Migrationshintergrund eine Untergruppe, darauf folgen die Jungen ohne ($M=.68$) sowie die Mädchen mit ($M=.78$) Migrationshintergrund und schliesslich bilden die Jungen mit Migrationshintergrund ($M=1.18$) eine Untergruppe für sich selbst. Innerhalb der Untergruppen lassen sich keine signifikanten Unterschiede aufweisen. Der Duncan-Test zeigt jedoch, dass sich die Mädchen ohne Migrationshintergrund sowie die Jungen mit Migrationshintergrund deutlich von den Mädchen mit und den Jungen ohne Migrationshintergrund abheben.

H₄: Kinder mit Migrationshintergrund erhalten die einzelnen Medien früher als Kinder ohne Migrationshintergrund.

H₄ wird anhand des t-Tests geprüft. Als erstes Ergebnis zeigt dabei der Levene-Test, der eine sich deckende Mittelwertgleichheit zwischen Kindern mit sowie ohne Migrationshintergrund – wie sie die Nullhypothese aussagt – überprüft, dass eine Varianzgleichheit sowohl beim Fernseher ($F=1.375$; $p>0.05$) als auch bei der Spielkonsole ($F=.664$; $p>0.05$) zutreffen kann. So lässt sich auch beim t-Test weder beim Fernseher ($N=260$;

$p > 0.05$; $t = 1.458$) noch bei der Spielkonsole ($N = 226$; $p > 0.05$; $t = -.672$) ein signifikanter Unterschied ausmachen zwischen den Kindern mit und ohne Migrationshintergrund hinsichtlich des Alters, in dem sie die einzelnen Medien erhalten haben. Beim Computer rechnet der Levene-Test ($F = 3.978$) einen Varianzunterschied bei einer knappen Irrtumswahrscheinlichkeit von 4.7% ($p = 0.047$) aus, doch im t-Test schliesslich unterscheiden sich die Mittelwerte auch beim Computer nicht signifikant ($N = 296$; $p > 0.05$; $t = 1.397$).

Tab. 20: Mittelwertvergleich über das Alter beim Erhalt der einzelnen Medien

		Fernseher		Spielkonsole		Computer	
		M	Stdv.	M	Stdv.	M	Stdv.
Alter beim Erhalt	mit Migrh.	5.50	2.947	6.41	2.117	6.74	2.525
	ohne Migrh.	6.11	2.767	6.19	2.369	7.13	1.925

Wie in Tabelle 20 verzeichnet, unterscheiden sich die Mittelwerte äusserst gering - einzig beim Computer ist die Differenz der Mittelwerte etwas breiter. Die Hypothese muss daher verworfen werden.

9.2.2 Häufigkeiten und Dauer des Medienkonsums

Wie oft verbringen Kinder mit bzw. ohne Migrationshintergrund ihre Zeit mit den Medien? Gibt es präferierte Medien? Zu welchen Tageszeiten werden die Medien konsumiert?

H_5 : *Kinder mit Migrationshintergrund verbringen mehr Zeit vor dem Fernseher als Kinder ohne Migrationshintergrund.*

Anhand eines t-Tests kann ein Mittelwertsvergleich angestellt werden (vgl. Tabelle 21). Die Berechnung des t-Wertes ($t = 6.855$; $df = 1110.215$) bei einem Signifikanzniveau von $p < 0.001$ zeigt, dass von einem systematischen Unterschied hinsichtlich des Migrationshintergrunds bei der Dauer des täglichen Fernsehkonsums ausgegangen werden kann.

Tab. 21: Mittelwertvergleich über Dauer des täglichen Fernsehkonsums nach Migrationshintergrund

	Fernsehzeit pro Tag		
	N	M	Stdv.
Kinder mit Migrh.	530	3.5415	1.34474
Kinder ohne Migrh.	608	4.0938	1.36496

Antwortformat: 1=mehr als 3 Stunden, 2=2 bis 3 Stunden, 3=1 bis 2 Stunden, 4=½ bis 1 Stunde, 5=weniger als ½ Stunde, 6=(fast) nie, 7=trifft nicht zu

H₆: Kinder mit tiefem sozialem Status schauen öfter am Morgen vor der Schule und über Mittag fern.

Zwischen den verschiedenen sozialen Status zeigt sich bezüglich des Fernsehkonsums morgens und mittags ein statistisch signifikanter Zusammenhang (Chi-Quadrat-Test). Die Berechnung ergibt einen χ^2 -Wert nach Pearson von 59.631, der bei einer Signifikanz von $p < 0.001$ einen systematischen Zusammenhang aufweist, dass Kinder aus tiefen Schichten öfters morgens vor der Schule und über Mittag fern schauen. Auch der Kontingenzkoeffizient Cramers'V bestätigt den Zusammenhang mit einem Wert von .242 ($p < 0.001$). Zur Abstützung dieses empirischen Ergebnisses wird ein weiterer Chi-Quadrat-Test durchgeführt, um zu untersuchen, inwiefern diese Verteilung mit dem Migrationshintergrund der Kinder zusammenhängt. Zu diesem Zweck wird der soziale Status als Schichtvariable eingesetzt, womit sich eine detaillierte Verteilungsdarstellung mit folgenden Zusammenhängen ergibt: bei den Kindern aus sozial tiefen Schichten zeichnet sich ein signifikanter Zusammenhang zwischen Migrationshintergrund und untersuchtem Fernsehkonsum ab (χ^2 -Wert nach Pearson 13.064; $p = 0.001$). Bei den Kindern mit mittlerem sozialem Status ist der Zusammenhang hoch signifikant (χ^2 -Wert nach Pearson 33.170; $p < 0.001$), im Gegensatz zu den Kindern aus sozial hohen Schichten (χ^2 -Wert nach Pearson 6.039), die ein äusserst knappes Signifikanzniveau aufweisen ($p = 0.049$).

H₇: Die verbrachte Zeit im Internet unterscheidet sich nach Geschlecht und Migrationshintergrund.

Hypothese H₇ betrachtet die Anzahl Tage pro Woche, die die Kinder im Internet verbringen und untersucht die Einwirkungen von Migrationshintergrund und Geschlecht. Es wird bei einem Signifikanzniveau von $p = 0.001$ (einfaktorielle ANOVA) ein F-Wert von $F = 4.460$ errechnet, die Mittelwerte der einzelnen Gruppen (jeweils Jungen und Mädchen mit und ohne Migrationshintergrund) unterscheiden sich systematisch voneinander.

Tab. 22: Mittelwertsvergleich über Anzahl Tage/Woche im Internet nach Geschlecht und Migrationshintergrund

		Tage pro Woche im Internet		
		N	M	Stdv.
Mädchen	mit Migrh.	187	1.71	2.253
	ohne Migrh.	210	1.03	1.934
Jungen	mit Migrh.	184	1.85	2.269
	ohne Migrh.	278	1.44	2.111
Gesamt		866	1.48	2.147

Frage-/Antwortformat: An wie vielen Tagen pro Woche surfst du im Internet? Anzahl Tage von 0 bis 7, wobei 0=„nie oder weniger als einmal pro Woche“.

Jungen mit Migrationshintergrund haben hier den höchsten Mittelwert (1.85), kurz darauf folgen die Mädchen mit Migrationshintergrund (1.71). Nahe am Gesamtmittel sind die

Jungen ohne Migrationshintergrund (1.44), und mit grossem Abstand folgen die Mädchen ohne Migrationshintergrund (1.03). Die Anwendung des multiplen Vergleichstests (Duncan) gibt mit einer Wahrscheinlichkeit von $p=0.105$ keine homogenen Untergruppen an.

9.2.3 Programmsprache und Programmpräferenzen

Wie wirkt sich die kulturelle Orientierung der Eltern auf die Mediensprache der Kinder aus? Schauen auch Kinder ohne Migrationshintergrund in einer anderen Sprache als Deutsch fern?

Welche Genres werden am meisten konsumiert? Wer spielt am häufigsten Video-/Computerspiele, die für Erwachsene freigegeben sind? Welchen Einfluss haben dabei die soziodemographischen und ethnokulturellen Merkmale wie Geschlecht, Schicht, Bildung der Eltern, Herkunftsland und Religion?

H₈: Die kulturelle Orientierung der Eltern wirkt sich auf die Programmsprache, in der die Kinder fernsehen, aus.

Um einen statistisch signifikanten Zusammenhang zwischen der kulturellen Orientierung der Eltern und der jeweiligen Sprache, in der die Kinder hauptsächlich fernsehen, zu überprüfen, werden Signifikanztests in Form von Chi-Quadrat-Tests durchgeführt (vgl. Tabelle 23).

Tab. 23: Kreuztabellierung der Programmsprache nach kultureller Orientierung

Sprache	Kulturelle Orientierung				Schweizer	χ^2 -Wert nach Pearson
	Ungebundene	Schweiz-orientierte	Herkunfts-orientierte	Dualisten		
Bosnisch, Kroatisch, Serbisch	10	5	4	9	2	33.6**
Albanisch	8	3	12	9	4	29.9**
Portugiesisch	4	5	23	5	6	53.1**
Spanisch	6	4	9	4	12	4.6 (n.s.)
Italienisch	6	7	10	6	48	7.5 (n.s.)
Tamilisch	0	0	23	4	2	97.2*
Türkisch	7	1	11	2	5	23.2**
andere Sprache	19	28	23	10	48	11.1*

Basis: N = 404 (Kinder, die in einer anderen Sprache als Deutsch fernsehen).

** $p < 0.001$; * $p < 0.01$; n.s.=nicht signifikant

Bei den einzelnen Sprachen handelt es sich um binäre Variablen, weshalb für jede Programmsprache eine Berechnung durchgeführt wurde. Die statistischen Ergebnisse werden dementsprechend für jede erhobene Sprache beschrieben. Hoch signifikant sind Bos-

nisch, Kroatisch und Serbisch³¹ sowie Albanisch, Portugiesisch und Türkisch. Während sich bei den Sprachen mit einem hoch signifikanten Zusammenhang eine deutliche Ausprägung zumeist bei den Kindern mit herkunftsorientierten Eltern feststellen lässt, grenzt sich hier die serbokroatische Sprachfamilie ab – diese Programmsprache wird v.a. von Ungebundenen und Dualisten gewählt. Ein signifikantes Ergebnis ergibt sich auch bei den Kindern, die auf tamilisch fernsehen (im vorliegenden Datensatz gibt es jedoch auch keine schweizorientierten Personen mit tamilischer Herkunft sowie eine äusserst geringe Zahl an Ungebundenen). Die nicht signifikanten Ergebnisse bei den Kindern, die auf Spanisch und Italienisch fernsehen erstaunen nicht angesichts der Tatsache, dass sowohl die Italiener als auch die Spanier zu denjenigen Einwanderern gehören, die bereits in der zweiten, dritten oder vierten Generation hier leben (deshalb auch die hohe Zahl an Schweizer Kindern, die in einer dieser Sprachen fernsehen).

H₉: Kinder mit höherem sozialem Status schauen mehr kindergerechte TV-Programme als Kinder mit tieferem sozialem Status.

Die von den Kindern genannten Sendungen wurden in 21 Kategorien codiert, und schliesslich für die Auswertung in vier Untergruppen klassiert. Nach der Prüfung der einzelnen Sendungen sowie deren Inhalte ergab sich eine Rangfolge, so dass die TV-Sendungen in Form einer intervallskalierten, abhängigen Variable in der Hypothesenprüfung eingesetzt werden können. Mittels einfaktorieller ANOVA wird überprüft, ob der soziale Status tatsächlich einen Einfluss auf die Programmwahl der Kinder hat. Die Rechnung ergibt ein signifikantes Ergebnis ($p=0.003$) mit einem F-Wert von $F=6.014$. Die geringe Irrtumswahrscheinlichkeit weist demnach auf einen Unterschied der Programmpräferenzen innerhalb der verschiedenen sozialen Schichten hin³².

³¹ Die drei südslawischen (und ohnehin bereits in eine Gruppe zusammengefassten) Sprachen Bosnisch, Kroatisch und Serbisch werden künftig im Text unter dem Sammelbegriff **Serbokroatisch** aufgeführt. Vor dem politischen Zerfall des ehemaligen Jugoslawiens war dies die offizielle Amtssprache – mittlerweile werden die Sprachen der unabhängigen neuen Staaten als getrennte Sprachen beschrieben.

³² Um das Ergebnis dieser Hypothesenprüfung breit abzustützen, wurde ein t-Test durchgeführt, um einen möglichen Zusammenhang zwischen Migrationshintergrund und den Lieblings-TV-Sendungen nachzugehen. Eine Mittelwertgleichheit kann zwar verworfen werden ($F=6.996$; $p=0.008$), die Kinder mit Migrationshintergrund ($M=1.7475$; $N=491$) unterscheiden sich jedoch nicht signifikant ($p=0.15$) von den Kindern ohne Migrationshintergrund ($M=1.6536$; $N=560$).

Tab. 24: Mittelwertsvergleich über Lieblings-TV-Sendung nach sozialem Status

		Lieblingssendung (klassiert)		
		N	M	Stdv.
Sozialer Status	tief	336	1.7649	1.09056
	mittel	313	1.8019	1.11476
	hoch	289	1.5260	.94291
Gesamt		938	1.7036	1.06141

Codier-/Klassifikationsformat: 1=Sendung mit Inhalt für Kinder³³; 2=Informationssendung³⁴; 3=Unterhaltungssendung/"leichte" Unterhaltungsfilme³⁵; 4=Sendung mit Inhalt für Erwachsene³⁶

Wie in Tabelle 24 bereits ersichtlich, unterscheiden sich nicht alle Gruppen in gleichem Masse voneinander. Der Post-Hoc-Test (Duncan) bestätigt diese Vermutung, und grenzt in zwei homogenen Untergruppen den hohen (M=1.53) vom tiefen (M=1.76) und mittleren (M=1.80) Status ab. Letztere beide weisen bei einem Signifikanzniveau von 0.662 keinen signifikanten Unterschied untereinander auf.

H₁₀: Mädchen und Jungen unterscheiden sich in ihren Programmpräferenzen bei TV-Sendungen, bzw. bei Video-/DVD-Filmen.

An dieser Stelle wird dasselbe Klassifikationsschema wie auch bei Hypothese H₉ verwendet. Da das Geschlecht zwei unabhängige Stichproben beschreibt, wird zur Hypothesenprüfung der t-Test verwendet. Dabei verwirft der Levene-Test die Annahme einer Mittelwertgleichheit bei den Jungen und Mädchen (F=48.246; p<0.001), die Varianzen sind demnach nicht gleich. Der t-Test nun zeigt, dass sich die Mittelwerte mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von p<0.05 (p=0.03) und einem t-Wert von t=2.946 (df=1036.454) statistisch signifikant voneinander unterscheiden. Die Jungen unterscheiden sich, wenn auch eher schwach, in ihren Programm-Präferenzen bei TV-Sendungen, indem sie sich systematisch weniger für Sendungen mit Inhalt für Kinder interessieren.

Tab. 25: Mittelwertsvergleich über Lieblings-TV-Sendung nach Geschlecht

	Lieblingssendung (klassiert)		
	N	M	Stdv.
Jungen	547	1.7934	1.14806
Mädchen	514	1.6051	0.92909

Codier-/Klassifikationsformat: 1=Sendung mit Inhalt für Kinder; 2=Informationssendung; 3=Unterhaltungssendung/"leichte" Unterhaltungsfilme; 4=Sendung mit Inhalt für Erwachsene

³³ Zu den kindergerechten Sendungen werden Zeichentrickfilme/-serien, Mangas, Kinderfilme/-sendungen sowie Märchen gezählt.

³⁴ Informationssendungen: Autoumbausendungen, Bastelsendungen, Wissenssendungen, Tiersendungen, Nachrichten.

³⁵ Unterhaltungssendungen: Komödien, Liebesfilme/Date Shows, Bollywood, Reality Shows/Quiz, Soaps/Sitcoms, Sport, Musik, Diverses.

³⁶ Sendungen mit Erwachseneninhalte: Horrorfilme, Actionfilme, Fantasy/Science-Fiction-Filme, Krimiserien.

H₁₁: Kinder mit Migrationshintergrund spielen häufiger Video-/Computerspiele, die nicht ihrer Altersgruppe entsprechen.

Hypothese H₁₁ wird anhand einer Kreuztabellierung mit dem Chi-Quadrat-Test überprüft. Tabelle 26 zeigt die Verteilung:

Tab. 26: Kreuztabellierung: Konsumieren von Video-/Computerspielen nach Altersbegrenzung bei Kindern mit bzw. ohne Migrationshintergrund

	Alterbegrenzung nach PEGI ³⁷			Gesamt
	keine Begrenzung	Teenager	Erwachsene	
Kinder mit Migrh.	339	33	18	390
Kinder ohne Migrh.	419	55	5	479
Gesamt	758	88	23	869

Codier-/Klassifikationsformat: keine Begrenzung=Spiele aller Altersklassen (+3) sowie Spiele für die Altersgruppe +7; Teenager=Spiele, die den Altersgruppen +12 sowie +16 entsprechen; Erwachsene=Spiele, die ausschliesslich für Erwachsene (+18) empfohlen sind.

Die Berechnung ergibt einen χ^2 -Wert nach Pearson von 12.305, der bei einer Signifikanz von $p=0.002$ auf einen systematischen Zusammenhang von Migrationshintergrund und dem Konsumieren von Video-/Computerspielen hinweist. Der Cramers'V-Koeffizient (0.119; $p=0.002$) deutet zwar auf keine allzu grosse Abhängigkeit zwischen den Variablen hin, bestätigt jedoch den Zusammenhang.

³⁷ PEGI (Pan-European Game Information) ist ein europaweites System zur Vergabe von Altersempfehlungen zu Computer- und Spielkonsolenspielen. Die Altersempfehlungen sollen Eltern beim Kauf der Spiele hilfreiche Hinweise zu deren Inhalt sowie die Gründe für die Altersempfehlung liefern (vgl. <http://www.pegi.info/de/index/id/953> [Date of Access: 28.08.2009]).

TEIL III: DISKUSSION DER ERGEBNISSE, SCHLUSSFOLGERUNGEN UND AUSBLICK

Zur Einleitung des folgenden Kapitels werden die empirischen Ergebnisse der statistischen Auswertung zusammengefasst und in einem ersten Schritt die einzelnen Ergebnisse der Hypothesenprüfungen miteinander in Beziehung gesetzt, um sie für die Diskussion aufzubereiten.

Medienzugang und Medienbesitz

Im Hinblick auf die Untersuchung der Mediennutzung von Kindern sind bei der Erhebung einer repräsentativen Datenbasis der Medienbesitz sowie der Zugang zu den jeweiligen Medien eine wichtige Voraussetzung. Schliesslich werden die Mediennutzungsgewohnheiten bereits sehr früh vom Medienzugang beeinflusst, und der Stellenwert der Medien im Alltag der Kinder und ihrer Familien, die Konfrontation sowie der Umgang mit medialen Inhalten, prägen das Aufwachsen in der Medienwelt.

Insofern wird bereits der Medienbesitz von sozialen Einflussfaktoren bestimmt – das Geschlecht sowie der soziale Status der Eltern wirken verschiedenartig ein, und schliesslich zeigen sich auch deutliche Unterschiede bei Kindern mit Migrationshintergrund im Vergleich zu Kindern ohne Migrationshintergrund. Da jedoch ein Grossteil der Kinder mit Migrationshintergrund aus sozial tiefen Schichten kommt, deren Familien in unterprivilegierten Familien aufwachsen, wird der Faktor sozialer Status immer auch im Zusammenhang mit kulturellen Einflüssen, respektive dem Migrationshintergrund der Kinder betrachtet – der Fokus der Untersuchung wird allerdings beim Migrationshintergrund beibehalten.

Als ein wichtiger Befund hat sich in der Hypothesenprüfung bestätigt, dass Kinder mit Migrationshintergrund über mehr Computer in ihrem Zimmer verfügen als Kinder ohne Migrationshintergrund. Schliesslich stehen auch mehr Fernseher und Spielkonsolen in den Schlafzimmern von Kindern mit Migrationshintergrund.

Mädchen und Jungen mit Migrationshintergrund besitzen in der Gesamtheit mehr Medien in ihren Zimmern als Kinder ohne Migrationshintergrund. Dabei heben sich die Jungen mit Migrationshintergrund signifikant vom Rest ab, wie auch letztendlich die Mädchen ohne Migrationshintergrund deutlich am wenigsten Medien in ihren Zimmern haben.

Interessanterweise steht in keinem Kinderzimmer ein Fernseher oder eine Spielkonsole, wenn sonst im Haushalt kein solches Gerät vorhanden ist. Anders hingegen sieht es bei den Computern aus, 53.9% der Kinder, die keinen Computer sonst wo im Haushalt stehen haben, verfügen über einen solchen in ihrem Zimmer – mit einem statistisch hohen Zusammenhang sind dies Kinder mit tiefem sozialem Status. Gerade bei den Kindern mit sozial tiefem Status hat der Migrationshintergrund keinen grossen Einfluss auf die unter-

suchte Computer-Verteilung im Haushalt. Anders hingegen sieht dieser Zusammenhang bei Kinder mit mittlerem und sozial hohem Status: hier bestätigt sich, dass insbesondere Kinder mit Migrationshintergrund den einzigen Computer im Haus bei sich im Zimmer haben. Betrachtet man daneben die Anzahl Medien im Haushalt, so bestätigt sich die Annahme, dass Familien mit tiefem und mittlerem Status über signifikant mehr Medien im Haushalt verfügen als Familien mit hohem sozialem Status.

Beim Alter beim Erhalt der Medien lassen sich sowohl beim Fernseher als auch bei der Spielkonsole bezüglich des Migrationshintergrunds keine statistisch signifikanten Unterschiede ausmachen. Mit einer äusserst knappen Irrtumswahrscheinlichkeit erhalten die Kinder mit Migrationshintergrund ihren Computer früher als Kinder ohne Migrationshintergrund, doch die Mittelwertsdifferenz ist auch hier nicht signifikant.

Auffallend ist hier, dass die Mehrzahl der Kinder sowohl den Fernseher, die Spielkonsole als auch den Computer allesamt im Alter zwischen 7 und 10 Jahren erhielt. Von den drei Medien wurde den Kindern jedenfalls im jüngsten Alter (0 bis 3 Jahre) am häufigsten ein Fernseher ins Zimmer gestellt, und beachtliche 87% dieser Kinder haben Migrationshintergrund.

Häufigkeiten und Dauer des Medienkonsums

Wie im theoretischen Teil an einzelnen Stellen besprochen, ist der Fernseher noch immer das leitende Massenmedium in unserer Gesellschaft, und so richtet sich auch der vorliegende Datensatz am ausführlichsten auf den Fernsehkonsum der Kinder aus. An dieser Stelle bestätigt sich auch die Hypothese, dass Kinder mit Migrationshintergrund deutlich mehr Zeit vor dem Fernseher verbringen als Kinder ohne Migrationshintergrund.

Desgleichen schauen Kinder aus tieferen Schichten mit einer statistisch hohen Signifikanz öfters am Morgen vor der Schule und über Mittag fern. Zur breiten Abstützung dieser überprüften Hypothese wurde die Verteilung bezüglich des Migrationshintergrunds der Kinder betrachtet: Kinder mit Migrationshintergrund sowohl mit tiefem als auch mit mittlerem sozialen Status schauen weitaus mehr fernsehen morgens vor der Schule sowie über Mittag. Nur bei den Kindern mit sozial hohem Status lässt sich ein äusserst geringer Zusammenhang zwischen untersuchtem Fernsehkonsum und Migrationshintergrund konstatieren. Auch hier bestätigt sich, dass der Migrationshintergrund je nach Schicht einen divergenten Einfluss hat. Letztens liegt dieser Hypothese die Vermutung zu Grunde, dass die Kinder den Medienumgang, wie er in der Familie gehandhabt wird, übernehmen – als Teil ihrer kulturellen Umwelt. So kann das Fernsehen etwa soziale Funktionen innerhalb gewisser Familien übernehmen, ein labiles Familiensystem verbinden und (sozioökonomische) Probleme sowie auch Konflikte unter Familienmitgliedern entschärfen (vgl. Hurrelmann 1999, S. 55).

Jungen und Mädchen unterscheiden sich nach Migrationshintergrund bezüglich der verbrachten Zeit im Internet. Am meisten Zeit verbringen die Jungen mit Migrationshintergrund. Kurz darauf folgen die Mädchen mit Migrationshintergrund. Nahe am Gesamtmittel sind die Jungen ohne Migrationshintergrund, und mit grossem Abstand folgen die Mädchen ohne Migrationshintergrund, zumal Kinder mit Migrationshintergrund auch mehr Computer in ihren Zimmern stehen haben.

Programmsprache und Programmpräferenzen

Inwiefern sich die kulturelle Orientierung auf die Sprache auswirkt, in der die Kinder fernsehen, hängt von der jeweiligen Muttersprache/Herkunft der Kinder ab. Darüber hinaus schauen auch Schweizer Kinder in einer anderen Sprache als Deutsch fern, wenn es auch wenige sind (diese sind der Definition von Migrationshintergrund entgangen, da Kinder mit je einem Schweizer und einem im Ausland geborenen Elternteil per definitionem keinen Migrationshintergrund haben – sofern die Eltern zusammenleben). Die statistischen Zusammenhänge, die sich bei den Berechnungen ergeben haben, werden von den Zahlen der retrospektiven Ausländer- und Asylstatistik des Bundesamts für Migration (vgl. BFM 2008b, S. 70 ff.) bestätigt, betrachtet man die Bestandsveränderungen innerhalb der letzten zwanzig Jahre von Aufenthaltern³⁸ und Niedergelassenen³⁹ der untersuchten Nationen. So liegen bei den Portugiesen, Tamilen, Türken und Albanern, die allesamt einen Zusammenhang zwischen herkunftsorientierten Eltern und TV-Konsum in der Muttersprache aufweisen, die Zahlen von Aufenthaltern und Niedergelassenen nahe beieinander⁴⁰. Zweifellos sind Migranten, die nur kurz bzw. erst seit kurzem in der Schweiz verweilen, in ihrer kulturellen Orientierung eher herkunftsorientiert. Dass sich die Verteilung bei den Migranten aus dem ehemaligen Jugoslawien, wo die Anzahl an Aufenthaltern und Niedergelassenen ebenfalls eng beieinander liegt, von den zuvor genannten nationalen Gruppen unterscheidet, und der Zusammenhang bei den Dualisten und Ungebundenen gefunden wurde, kann daran liegen, dass Personen aus dem ehemaligen Jugoslawien in ihrer kulturellen Orientierung weniger herkunftsorientiert sind – obwohl der grösste Teil der Eltern in der ersten Generation in der Schweiz lebt. So sind im vorliegenden Datensatz gerade mal 19.4% herkunftsorientiert, gegenüber 34.0% schweizorientierten, 27.2% Ungebundenen und 12.6% Dualisten. Im Vergleich dazu sind bei den tamilisch sprechenden Eltern mit Migrationshintergrund 78.7% herkunftsorien-

³⁸ Aufenthalter sind nach der Definition des BFM „Ausländische Staatsangehörige, die sich für einen bestimmten Zweck längerfristig mit oder ohne Erwerbstätigkeit in der Schweiz aufhalten. Die Aufenthaltsbewilligung ist befristet und kann verlängert werden“ (BFM 2008b, S. 13).

³⁹ Niedergelassene sind nach der Definition des BFM „Ausländische Staatsangehörige, die in der Regel nach einem Aufenthalt von fünf Jahren (alte EU/EFTA-Staaten, USA, Kanada) oder von zehn Jahren (übrige Staaten) eine Niederlassungsbewilligung erhalten. [...] Die Niederlassungsbewilligung ist unbefristet“ (BFM 2008b, S. 12).

⁴⁰ Laut einer Medienmitteilung der Stadt Zürich gab es in den vergangenen zwanzig Jahren aufgrund einer grossen Einwanderungswelle eine starke Zunahme der portugiesischen Bevölkerung in der Stadt Zürich. Die Mehrheit davon sei familienorientiert und mit einem hohen Anteil von jungen Menschen (rund 28% sind unter zwanzig Jahre alt) äusserst jung (vgl. http://www.stadt-zuerich.ch/internet/mm/home/mm_04/07_04/mm_03.html). [Date of Access: 28.08.2009].

tiert, 0.0% schweizorientiert, 4.2% ungebunden und 14.9% schliesslich Dualisten. Diese Loslösung von ihrem Herkunftsland bei den Ex-Jugoslawen kann mit dem Zerfall Jugoslawiens während des Balkankriegs zusammenhängen, der den betroffenen Menschen eine neue Definition von nationaler und kultureller Identität abverlangte. Gleichzeitig ist auch denkbar, dass sich bei denjenigen Migranten, die aufgrund des Kriegs geflüchtet sind, eine Distanz zum Herkunftsland entwickeln kann.

Hinsichtlich der Lieblingssendungen unterscheiden sich die Kinder nach sozialem Status. Es unterscheiden sich jedoch nicht alle Gruppen in gleichem Masse voneinander. So schauen bloss Kinder mit sozial hohem Status statistisch signifikant mehr „kindergerechte“ TV-Programme als Kinder aus tiefen und mittleren Schichten. Tatsächlich erstaunt, dass der bei Eltern und Pädagogen äusserst beliebte, werbefreie Kinderkanal von ARD und ZDF mit höchsten medienpädagogischen Ansprüchen bloss von jedem zwanzigsten Kind (als erste Wahl) eingeschaltet wird⁴¹.

Wie zu erwarten unterscheiden sich auch die Mädchen und Jungen bezüglich ihrer Programmpräferenzen bei TV-Sendungen. Mädchen tendieren mehr zu Sendungen mit Inhalten für Kinder. Die Differenz ist hier statistisch hoch signifikant.

Und schliesslich spielen Kinder mit Migrationshintergrund deutlich mehr Video-/Computerspiele, die nicht ihrer Altersgruppe entsprechen, als Kinder ohne Migrationshintergrund.

10 Diskussion

10.1 Bezug der Ergebnisse zur Theorie

Die Ergebnisse der empirischen Auswertung weisen zunächst einmal auf die Sachlage hin, dass die untersuchten (allesamt elektronischen) Massenmedien einen hohen Stellenwert im Alltag der Kinder haben. Diese Erkenntnis geht schliesslich einher mit dem Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit: dass (Massen)Medien, die zunehmend nicht mehr bloss Kultur vermitteln, sondern selbst Teil unserer Kultur, unserer kulturellen und sozialen Lebenswelten sind, bereits die Kinder täglich begleiten und von diesen auch intensiv genutzt werden. Die Bedeutung der untersuchten sozialen Einflussfaktoren Geschlecht, Migrationshintergrund und sozialer Status wird nun im anschliessenden Abschnitt im Hinblick auf den im ersten Teil herausgearbeiteten theoretischen Rahmen bezogen und diskutiert, um in der Folge auf die Beantwortung der Fragestellung einzugehen.

⁴¹ Dies auch entgegen den in der Literatur vorfindbaren Aussagen: „Verantwortung gegenüber den Heranwachsenden war es vor allem, die Vertreter aus Politik und Medien dazu führten, einen eigenen Kanal für Kinder ins Leben zu rufen. Allen Unkenrufen zum Trotz, entgegen aller Schmähungen, es handele sich bei dem Programm um alte Kamellen in der Wundertüte und es sei eher an den Interessen nostalgischer Eltern und Grosseltern orientiert als an den Wünschen moderner Kinder, hat sich der Kinderkanal von ARD und ZDF beachtliche Marktanteile erobert“ (Richter 1999, S. 214).

10.1.1 Implikationen zur Mediensozialisation und interkulturellem Aufwachsen

Einer der hauptsächlichen Beweggründe dieser Arbeit war das Interesse an den Unterschieden in Medienbesitz und Mediennutzung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Fasst man die Erkenntnisse der Analyse grob zusammen, so lässt sich durchaus folgende Aussage aufstellen: *Kinder mit Migrationshintergrund besitzen mehr (elektronische) Medien und nutzen diese auch deutlich häufiger als Kinder ohne Migrationshintergrund.* Geht es hingegen um die Programmpräferenzen, so zeigen sich die Differenzen nicht bezüglich des Migrationshintergrunds, sondern vielmehr beim Geschlecht sowie – wenn auch in kleinerem Ausmass – im Einfluss des sozialen Status. Wie in der Beschreibung der Datenbasis (vgl. Kap. 8.2, S. 74) bereits erwähnt, korreliert der soziale Status höchst signifikant mit dem Migrationshintergrund – was mitunter eine Besonderheit der untersuchten Stichprobe ist, die eine Überrepräsentation sozial benachteiligter Quartiere aufweist (vgl. Kap. 1.2). Der ausgesprochen hohe Ausländeranteil in der Stadt Zürich verstärkt diesen Effekt umso mehr.

Zur Deutung dieses überhöhten Medienkonsums von Kindern mit Migrationshintergrund muss auf die wesentlichen Sozialisationsinstanzen Familie, Gleichaltrigengruppen, Schule und andere gesellschaftliche Institutionen sowie Massenmedien zurückgegriffen werden. Zwar bildet das in der Familie vermittelte Werte- und Normensystem eine unentbehrliche Vorbereitung für weitere Sozialisationsaufgaben, doch innerhalb des Sozialisationsprozesses steht das Individuum stets einer Interaktion mit seiner materiellen, kulturellen und sozialen Umwelt gegenüber. Zumal sich die Lebenssituation von Migrantenfamilien auf die Integrationsräume der Kinder auswirkt, und bspw. finanzielle Schwierigkeiten die Handlungsräume der Familie stark einschränken können, beschränken sich die Lebenswelten der Kinder auf wenige Erfahrungsräume. Das Kind jedoch, als aktiv handelndes Subjekt, sucht sich seine Erfahrungswelten auch selbst aus. Ist der Zugang zu Medien gewährleistet, so eröffnen sich vor den Kindern virtuelle Erfahrungswelten, die ihnen nicht bloss über Langeweile hinweghelfen, sondern auch Hilfsmittel zur Sozialisation sind. Medien werden damit Teil der Lebenswelt (vgl. Süss 2004, S. 79); und die verschiedenen Funktionen über die sie verfügen werden den subjektiven Bedürfnissen der Nutzer entsprechend genutzt. Neben den situativen Funktionen (Unterhaltung, Information, Eskapismus, Habitualisierungsfunktion, Verteilen von Langeweile) weisen Medien auch soziale und Ich-bezogene Funktionen auf (vgl. Vollbrecht 2003, S. 15).

Die sozialen Funktionen der Medien – massgeblich zur Meinungsbildung, aber auch als Gesprächsgrundlage unter Gleichaltrigen sowie als Mittel zur Gruppenidentität (vgl. ebd.) – sind nicht nur für die Identitätsfindung, sondern auch für die soziale Konstruktion einer gemeinsamen Sinnwelt überaus wichtig. Die Kinder tragen ihre medialen Lebenswelten in die sozialen Prozesse der Gleichaltrigengruppen hinein, als kollektive Elemente gemeinsamer Alltagskultur. Bei den Ich-bezogenen Funktionen, die ebenfalls einen zentralen

Stellenwert in der Identitätsentwicklung innehaben, dienen Medien auch der Selbst-Reflexivität und Selbstdarstellung und bieten darüber hinaus Modell-Lösungen für persönliche oder entwicklungsbezogene Themen (vgl. ebd.). Inwiefern die Medien mit ihrer Funktionsvielfalt in den Sozialisationsprozess der Heranwachsenden einwirken, hängt stark vom Individuum ab, respektive von dessen individuellen Bedürfnissen, der Familiensituation, den persönlichen Verarbeitungsmöglichkeiten etc. Mehr im Jugendalter als bei Grundschulern sind wohl eigene, entwicklungsbezogene Themen ausschlaggebend für die Zusammenstellung dieser Funktionen (vgl. ebd.).

Auch Hurrelmann, Hammer und Stelberg (1996) konstatieren eine deutlich grössere Ausstattung elektronischer Medien in Familien aus unteren Bildungsschichten (vgl. ebd., S. 118). „Probleme der Kinder mit dem Fernsehen, die häufig über die reine „Vielseher“-Problematik hinausgehen (ungünstige Nutzungsmuster, Fernsehen als Ausdruck von Langeweile, Verstehensprobleme und belastende Träume), entstehen nicht selten im Zusammenhang mit anderen Problembelastungen der Familie“ (ebd.). Damit meinen die Autoren auch die unterschiedliche Verteilung der Ressourcen, denen benachteiligte Familien gegenüberstehen.

Migrantenfamilien, die kaum soziale Aussenbeziehungen haben und zusätzlich sozioökonomischen Schwierigkeiten ausgesetzt sind, isolieren sich eher in ihrem Familiensystem, das ihnen Sicherheit und Entwicklungsmöglichkeiten für ihre kulturelle und soziale Identität bietet. In diesem Zusammenhang erklären sich auch die Programmppräferenzen der Kinder aus herkunftsorientierten Familien. Programme in der Muttersprache werden nicht bloss aufgrund sprachlicher Zugänglichkeit, sondern auch der Nähe und Verbundenheit zum Herkunftsland wegen konsumiert.

Dass die Stadtzürcher Kinder in der vorliegenden Untersuchung häufig bereits morgens vor der Schule, und noch viel häufiger über Mittag fernsehen, kann innerhalb drei grosser Problembereiche betrachtet werden: *„Masslosigkeit und Orientierungslosigkeit in der Fernsehnutzung, Überfunktionalisierung des Fernsehens für das Familiensystem, problematischer Umgang mit Freizeit überhaupt“* (Hurrelmann 1999, S. 54). Allerdings dürfen solche Schlüsse nicht vorschnell gezogen werden, insbesondere da die Nutzungsmotive in der vorliegenden Studie nicht erhoben wurden. Gleichzeitig stehen jedoch in vielen Studien zur Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen stets ähnliche Nutzungsmotive wie etwa Langeweile, Unterhaltung, Einsamkeit oder das Bedürfnis, mitreden zu können (vgl. etwa Spanhel 1990; Hurrelmann et al. 1996; Bonfadelli et al. 2008; Paus-Hasebrink/Bichler 2008) an vorderster Stelle.

Hurrelmann (1999) bezieht sich in diesem Zusammenhang auf frühere Forschungen sowie die „bekannte“ Tatsache, dass „sich Arbeitsbedingungen, die den Erwachsenen wenig Eigenverantwortung erlauben, in ähnlichen Verhaltensweisen im Freizeitsektor fortsetzen“ (ebd., S. 55), und daneben schlage sich auch der „Gegensatz zwischen Akti-

vität und Passivität in der Freizeitgestaltung in der Höhe des Fernsehkonsums“ (ebd.) nieder. Mit Hurrelmanns Erklärung bestätigt sich der Befund, dass der Migrationshintergrund zwar ein Einflussfaktor auf den Medienbesitz und die Häufigkeit und Dauer des Medienkonsums ist – doch ein weiterer, elementarer Faktor ist der soziale Status und damit auch der familiäre Hintergrund der Kinder. Dass in überdurchschnittlich vielen Familien aus sozial tiefen Schichten der einzige Computer im Haushalt im Kinderzimmer steht, lässt darauf schliessen, dass die Eltern diese Geräte nicht nutzen, sondern sie viel eher eigens für die Kinder zugelegt wurden.

Die Ähnlichkeit der Auswertungsergebnisse mit denjenigen der Medien- und Migrations-Studie von Bonfadelli/Bucher (2007) weisen auf die Relevanz der sozialen Einflussfaktoren hin, die entscheidend sowohl für den Medienzugang als auch für die Nutzungsgewohnheiten sind. Ein solcher Vergleich ist gewiss mit Vorsicht zu geniessen, doch Angesichts der Tatsache, dass sich das Alter beim Erhalt der einzelnen Medien bezüglich des Migrationshintergrunds bzw. des sozialen Status in der vorliegenden Studie nur äusserst gering unterscheidet, jedoch im Durchschnitt sehr tief ist, zeichnet sich eine relativ frühe Einstellung der Nutzungsgewohnheiten ab.

Bei den geschlechtsspezifischen Vergleichen hat sich gezeigt, dass teils starke Unterschiede innerhalb desselben Geschlechts vorhanden sind bzw. die Faktoren Migrationshintergrund und sozialer Status meistens stärker sind als derjenige des Geschlechts. So ist bei der Nutzungshäufigkeit auffallend, dass sich die Mädchen mit Migrationshintergrund derart deutlich von den Mädchen ohne Migrationshintergrund unterscheiden. Ausserdem besitzen sowohl Mädchen als auch Jungen mit Migrationshintergrund mehr Medien im eigenen Zimmer als Kinder ohne Migrationshintergrund, wie auch bei der verbrachten Zeit im Internet mehr der Migrationshintergrund als das Geschlecht einwirkt.

Die eindeutigen Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen hinsichtlich des Konsumierens unbefugter Programme entsprechen hingegen den Erwartungen, da es sich hier letztendlich ebenfalls um Medieninhalte handelt, wo Mädchen und Jungen in ihren Programmpräferenzen ebenfalls voneinander abweichen – wenn auch nur gering. Diese Differenzen mögen daran liegen, dass sich Geschlechtsrollenkonzepte bereits sehr früh entwickeln, und damit Konzepte zur Geschlechterdifferenzierung nicht nur Persönlichkeitseigenschaften, sondern auch Fähigkeiten und besonders Interessen festgelegt werden. Daneben ist das Geschlecht innerhalb des Sozialisationsprozesses nur eine von vielen Komponenten, die das Kind in seiner Entwicklung der Identitätsentwicklung prägen. So bestätigt sich auch, dass die Stadtzürcher Kinder in dieser Studie wenig geschlechtsspezifische Differenzen in sowohl im Zugang zu Medien als auch in deren Nutzung aufweisen.

Bezüglich des Migrationshintergrunds muss jedoch beachtet werden, dass Geschlechteridentität als soziale Konstruktion verstanden wird, die sich zwischen individueller Identi-

tätsbildung, Machtverhältnissen, Rollenverteilungen, aber auch kulturellen und gesellschaftlichen Werten und Möglichkeiten hin und her bewegt. Inwiefern sich hier die geschlechtsspezifische Mediennutzung einordnet, kann im Rahmen einer quantitativ empirischen Untersuchung äusserst begrenzt beantwortet werden.

Abschliessend soll an dieser Stelle angeführt werden, dass familiäre Beaufsichtigung und Fürsorge bei Migrantenfamilien meist stärker sind, und besonders bei nicht-geschlechteregalitären Familien sind Mädchen einem kontrollierenden Familiensystem ausgesetzt. Dennoch bestätigen neuere Forschungen und theoretische Ansätze unter dem Gender-Aspekt „die Heterogenität der Lebenswelten und der Orientierungen junger Migrantinnen. Dies gilt sowohl im interethnischen als auch im intraethnischen Vergleich“ (Treibel 2006, S. 226). Starke (familienorientierte) Bindung an die Herkunftskultur muss insofern nicht grundsätzlich eine isolierte soziale und mediale Lebensführung bedingen.

Ausserdem zeigen die Ergebnisse, dass kaum digitale Klüfte bestehen – viel eher verfügen Kinder aus Familien mit hohem Bildungsniveau über weniger elektronische Medien als Kinder aus sozial tieferen Schichten. Ein Grund dafür könnte sein, dass Kinder (und/oder deren Eltern) aus unterprivilegierten Familien den Besitz eines Computers, Fernsehers oder einer Spielkonsole für sich selbst als unentbehrlich und notwendig erachten – etwa um andere Benachteiligungsaspekte zu kompensieren. Gleichzeitig gehen Eltern, die von einem Computer etwa selbst keinen Gebrauch machen, auch davon aus, dass dieser die Bildungschancen ihrer Kinder begünstigen könnte (vgl. Bonfadelli et al. 2008, S. 259), weshalb das Gerät folglich nicht im Wohn-, sondern im Kinderzimmer steht. Im Übrigen können sich technisch hilflose Eltern dadurch auf ihre Kinder als „haus-eigene“ Experten verlassen (vgl. ebd.).

Da keine Daten zur Nutzung von Printmedien, beispielsweise Bücher und Zeitungen, erhoben wurden, sind Ausführungen zur Wissenskluft-These (vgl. Bonfadelli 1994) nur bedingt möglich. Merkmale wie tiefer Bildungshintergrund, Vielsehertum und sozialökologisch eingeschränkte Umwelt sind jedoch bereits bedeutungsvolle Anzeichen für das Entstehen einer Wissenskluft (vgl. Baacke 1994, S. 51) – die ungleiche Verteilung zu Entwicklungsmöglichkeiten und Lebensstilen zeichnet sich weiter in der Medienrezeption ab. Umso wichtiger ist es, die Kinder in ihrer Sozialisation zur Mediennutzung zu unterstützen, und ihnen als gesellschaftlich partizipierendes und eingreifendes Subjekt die Möglichkeiten zu kompetentem medialen Handeln aufzeigen. Im folgenden Abschnitt werden nun die Perspektiven der Medienkompetenz, die von allen Seiten her als Zielsetzung jeglichen medienpädagogischen Handelns gefordert wird, mit in die Diskussion übernommen.

10.1.2 Medienkompetenz als sozialpädagogische Aufgabe

Die Medienpädagogik unterscheidet sich in einem massgeblichen Punkt von der Kommunikations- und Medienforschung: zu ihrem Gegenstandsbereich zählen in deutlich geringerem Masse die Medien und deren Inhalte als viel mehr die heranwachsenden und erwachsenen Mediennutzer in ihrem Verhältnis zu den Medien sowie ihrem steten Auseinandersetzungsprozess mit sich und ihrer Umwelt, in welchen die Medien bzw. Massenmedien als wesentlicher Einflussfaktor eingreifen (vgl. Swoboda 1994, S. 13).

Tillmann (2008, S. 78) fasst Medienkompetenz, wie sie auch in der vorliegenden Arbeit verstanden wird, kompakt in einem Satz zusammen: „Die subjektive Medienkompetenz ist die Voraussetzung für einen reflektierten, sozial verantwortbaren, kritischen und kreativen Umgang mit den Medien“. Sie bezieht sich dabei ebenfalls auf Baacke, der mit seinem Begriff der Medienkompetenz vom grundsätzlich kompetenten Lebewesen ausgeht, dessen Kompetenzen gefördert werden müssen (vgl. Baacke 1997, S. 96). Da im heutigen Zeitalter der Informations- und Kommunikationstechnologie die meisten Lebenslagen von den Medien und Massenmedien durchdrungen sind und damit unabwendbarer Bestandteil unseres Alltags, drückt Baacke mit dem *grundsätzlich kompetenten Lebewesen und dessen zu fördernden Kompetenzen* eine sozialpädagogische Prämisse ausgedrückt.

Zur Förderung und Gewährung von Medienkompetenz ist den Individuen (und insbesondere den sozial benachteiligten) zunächst der freie Zugang zu den Medien und Informationsquellen sicherzustellen. Die Ergebnisse dieser Studie weisen zwar keine digitalen Klüfte bezüglich des Medienzugangs auf, doch zeichnen sich durchaus Diskrepanzen ab, was die Mediennutzung anbelangt. Der hohe Prozentsatz an Kindern, die bereits morgens vor Schule sowie über Mittag fernsehen, lässt nicht auf eine ausgeglichene und von den Erziehungspersonen begleitete Freizeitplanung schliessen. Dass diese Kinder weitgehend aus unterprivilegierten Schichten mit Migrationshintergrund stammen, rechtfertigt die Annahme, dass Faktoren wie Schicht, Herkunft und Geschlecht den kompetenten und reflektierten Umgang mit Medien stark beeinflussen.

Treibel/Maier (2006) stellen die Medialisierung der Lebenswelt, die in sozialer Hinsicht eine nivellierende Wirkung hätte, der These der digitalen Kluft gegenüber (vgl. ebd., S. 11). Soziale Ungleichheiten würden demnach ausgeglichen, zumindest medial und ansatzweise auch in der Gesellschaft, etwa unter Gleichaltrigengruppen. Dies mag bezüglich der Unterhaltungsprogramme zutreffen – der Zugang und die Nutzung von Wissen und Information jedoch, als kulturelle und geistige Ressourcen für eine erfolgreiche gesellschaftliche Partizipation werden damit nicht gewährleistet.

Kommen wir zum Beispiel Fernsehen zurück, so scheinen bei unterprivilegierten Familien bestimmte Problemlagen „die Tendenz zu begünstigen, dass das Fernsehen im Hinblick auf Eltern und ihre Kinder desintegrierende Funktionen erhält und damit zu einer zusätz-

lichen Belastung für das Gesamtsystem Familie wird“ (Hurrelmann et al. 2006, S. 161). Die elterliche Vorbildfunktion, die sich auch in der Medienerziehung niederschlägt, ist jedoch nicht gleichzeitig Bedingungsfaktor für das Vorhandensein alternativer Freizeitaktivitäten (vgl. ebd.) und muss auch nicht auf gleiche Weise von den Kindern in ihrem eigenen Fernsehverhalten übernommen werden. Tatsächlich aber ist wohl das Sehverhalten der Kinder demjenigen der Erwachsenen sehr ähnlich, wenn beispielsweise „mehr als drei Viertel der [nordamerikanischen, Anm. I.M.] Erwachsenen“ (Stipp 1997, S. 80) über die meiste Zeit des Tages hinweg „nichterzieherische, nichtinformierende Programme“ (ebd.) wählen.

Nun geht es hinsichtlich des Fernsehens nicht um das Vermeiden von Unterhaltungsprogrammen, sondern um eine bewusste Programmauswahl und –zusammenstellung, das gemeinsame Verarbeiten der medialen Erfahrung sowie um die Kombination mit anderen Medien und Freizeitaktivitäten. Es zeichnet sich demnach ab, dass die Voraussetzungen zu medienkompetentem Handeln in der Familie beginnen:

„Mit dem Fernsehen ihrer Kinder verbinden die meisten Erwachsenen aber überhaupt kein erkennbares Konzept von Medienkompetenz. Sie versuchen ihre Kinder vom Fernsehen fernzuhalten oder nehmen hin, dass es zum Alltag irgendwie dazu gehört. Eine Idee von den möglichen Leistungen des Mediums für die symbolische Welterfahrung der Kinder ist in den Familien kaum erkennbar. Eine positive Vorstellung davon, was man lernen muss, um die Informations- und Unterhaltungsangebote des Mediums für sich selbst optimal zu nutzen, haben die wenigsten Eltern. Das ist ein Erbe der Bewahrpädagogik, die im Alltag natürlich meist nicht durchzuhalten ist“ (Hurrelmann 1999, S. 56).

Die Schwierigkeiten, die sich in der alltäglichen Medienerziehung zeigen, können nicht mit der Erarbeitung *eines* medienpädagogischen Konzepts behoben werden. Gezielte pädagogische Unterstützungen müssen in den verschiedensten Lebensbereichen garantiert sein, und insbesondere diejenigen Adressaten erreichen können, die diese Hilfe auch benötigen. In die Mediennutzungskultur der Familien einzugreifen kann dabei nicht die primäre Intention sein. Vielmehr gilt es, institutions- und altersspezifische Konzepte zu entwickeln, und sich darüber hinaus den technischen Herausforderungen stellen, denen man im Informationszeitalter obendrein nicht mehr ausweichen kann. Den Medienpädagogen obliegt daneben auch die Aufgabe, solche Konzepte als gesamtgesellschaftliche Angelegenheit im Sinne Aufenangers (1999) zu sehen, für den Medienkompetenz nicht nur intergenerationelle und interkulturelle Komponenten beinhaltet, sondern diese auch als Bildungsaufgabe sieht.

Ein wichtiger Punkt diesbezüglich ist, der Bedeutung, die die technischen Informations- und Kommunikationsmedien (nicht nur) im Alltag der Jugendlichen haben, gerecht zu

werden. Zu diesem Zweck müssen Medien- bzw. Sozialpädagogen ihre Definition von Medien erweitern: denn diese sind nicht bloss Kommunikationsmittel, Zeichen- bzw. Informationsträger oder etwa technische Geräte, sondern vielmehr Teil von Lebenswelten, Funktionsträger und Sozialisationsinstanz. Mediennutzung ist eine soziale Handlungssituation, und dementsprechend muss die Rolle der Medien auch verstanden und in den sozialpädagogischen Arbeitsfeldern und Einrichtungen integriert werden. Denn Medienkompetenz als sozialpädagogische Aufgabe bedeutet schliesslich auch Medienarbeit.

Nach Tillmann (2008) ist Medienkompetenz nur im direkten Medienhandeln beobachtbar – oder zumindest in Äusserungen über Medien und den eigenen Umgang mit diesen (vgl. ebd., S. 85). Dies gilt nicht nur für wissenschaftliche Untersuchungen, sondern auch für die aktive medienpädagogische Arbeit. Orientierungshilfen und pädagogische Unterstützungen können nur in dem Wissen über die konkrete Mediennutzung sowie das jeweilige Umfeld des Individuums geschehen. Und Einsicht ins direkte Medienhandeln bedeutet, die spezifischen Rezeptionsmuster der Kinder sowie die Relevanz der Einflussfaktoren, die in dieser Studie bloss vordergründig betrachtet werden konnten, zu kennen.

In der sozialpädagogischen Arbeit, wie sie in der Elternarbeit, diversen Formen von Freizeithilfe, der Schulsozialarbeit und bei sozialpädagogischen Bezugspersonen erfolgt, gilt es die Eltern, Erzieher wie auch die Lehrer darin zu unterstützen, die Medien und deren Inhalte aus der Sicht der Kinder zu betrachten. Hierbei ist es nicht nur wichtig, dass sich die Eltern und Pädagogen gegenseitig unterstützen, sondern muss auch erkannt werden, dass Medienerziehung nie etwas Statisches sein kann (vgl. Best 1999, S. 101) – denn nicht nur die Kinder und die Familien verändern sich, sondern auch die Medienumwelt und gar sozioökonomische Verhältnisse können sich ändern und entwickeln.

Des Weiteren können und sollen die Kinder nicht vor ungeeigneten Inhalten geschützt werden. Zum Erlernen von Medienkompetenz brauchen die Kinder auch schlechte und nachteilige Angebote, die ihnen helfen, ein umfassendes Bild der Medienunternehmen (bspw. die Unterscheidung öffentlich-rechtlicher und privater Sender oder Medienkonzentration – gerade im Bereich der elektronischen Entwicklungen), um auf kognitiver und moralischer Ebene sowohl Medienkritik als auch Medienkunde zu erlernen.

Abschliessend soll an dieser Stelle nochmals, mit Mosers (2000, S. 64) Worten betont werden: „Einmal ginge es nicht darum, Heranwachsenden hinter der „künstlichen“ Realität der Medien eine ursprüngliche und unvermittelte Realität zu zeigen. Vielmehr müsste es ihr Ziel sein, Selektionsleistungen bewusst zu machen und die Codes der Medien lesen zu lernen“.

10.2 Fazit

In den vorangegangenen Kapiteln hat sich herausgestellt, dass der Zugang zu Medien und deren Nutzung nicht bloss wichtige Implikationen auf den Sozialisationsprozess haben, sondern auch wesentlich von kulturellen, geschlechtsspezifischen und sozioökonomischen Faktoren abhängen. Medienpädagogische Unterstützungsangebote stehen daher vor der Herausforderung, zielgruppenorientiert zu arbeiten, dabei die medienspezifischen Kompetenzen auch den Bedürfnissen und Möglichkeiten der Familien anzupassen und gleichzeitig als Ausgangspunkt die Medienwelt sowohl der Kinder als der Eltern ernst zu nehmen. Schliesslich ist eine wichtige sozialpädagogische Zielsetzung die Hilfeleistung zur Medienerziehung: um ihren Kindern Medienkompetenz zu vermitteln brauchen Eltern die Unterstützung, sich selbst „Medienerziehungskompetenz“ (vgl. Hurrelmann et al. 1996, S. 60) anzueignen.

Moser (2000) stellt zurecht die Frage, ob im Rahmen der Entwicklungen der Informations- und Kommunikationstechnologie denn auch die pädagogische Bedeutung der Medienerziehung angestiegen sei (vgl. ebd., S. 211). Wie dem auch sei – auf der heiklen Gratwanderung, die Medien als Teil unserer Kultur und Bereicherung der Alltags- und Lebenswelt auf der einen Seite und als geistig einschränkenden Zeitverschlinger, der Zuflucht vor der Auseinandersetzung mit Problemen der Alltagswelt gewährt auf der andern Seite, konstruktiv zu nutzen und dieses medienkompetente den Kindern zu vermitteln: das ist die grosse Herausforderung nicht nur für Medienpädagogen, sondern für alle Eltern und Erzieher.

10.3 Ausblick und offene Fragen

Das folgende, abschliessende Kapitel dient dazu, neben den Grenzen der vorliegenden Studie auch weiterführende Fragen, die sich im Verlauf der Arbeit ergeben haben, auszuführen. Grossenteils lassen sich diese Überlegungen an das Forschungsprojekt sowie dessen Datensatz, der mir zur Verfügung stand, knüpfen. Schliesslich wurde weder im theoretischen noch im empirischen Teil auf die weitaus umfassendere Datensammlung von *z-proso* eingegangen – dies mit der Absicht, den ohnehin sehr umfassenden theoretischen Rahmen nicht zu sprengen. Vielmehr ging es darum, sich auf den Medienbesitz und die Mediennutzung der Kinder zu konzentrieren und anhand der umfangreichen Stichprobe eine Situationsanalyse zu erstellen, mit besonderer Berücksichtigung von Kindern mit Migrationshintergrund. Die Studie stellt demnach eine Ausgangslage für weitere Untersuchungen in diesem Bereich dar, die gezielt medienpädagogisch arbeiten.

Dennoch hätte diesbezüglich die Nutzung von Printmedien sowie der Besitz und die Nutzung von Mobiltelefonen in gleicher Weise erfragt werden müssen. Gerade da verschiedene Kommunikationsformen und Medien immer mehr miteinander verschmelzen, gilt es

bei der Entwicklung von Interview-Fragen, die gesamte Medienwelt der Kinder mit einzubeziehen. Weiter wäre in diesem Zusammenhang auch die Frage nach der Lieblingsfreizeitbeschäftigung überaus interessant gewesen, um die Rolle der einzelnen Medien genauer festmachen zu können.

Ebenfalls zu kurz kamen die Computer-/Internetnutzung; schliesslich ist davon auszugehen, dass das Internet, neben dem Fernsehen, eine immer grössere Popularität genießt. Bonfadelli (2009) unternimmt in diesem Zusammenhang in einer aktuellen Studie eine Funktionsanalyse im Alters- und Gender-Vergleich bei 12- bis 15-Jährigen Jugendlichen und konstatiert: „Beim Fernsehen [...] gewinnen sowohl die kognitiven als auch die affektiven Funktionen im Altersverlauf an Bedeutung, wobei sich einzig die Zuwendung aus eskapistischen Gründen nicht verändert“ (ebd., S. 261). Beim Internet schliesslich wird festgestellt, „dass dessen Funktionalität in allen Bereichen im Altersverlauf deutlich zunimmt, wobei das Internet insbesondere für Jungen eine sehr hohe Funktionalität hat, sowohl in kognitiver Hinsicht als auch in Bezug auf die affektiven und habituellen Funktionen“ (ebd.). Zusätzlich ist bei der rasanten Entwicklung des Internets sowie dessen Bedeutung innerhalb unserer Alltagswelten davon auszugehen, dass dieses eine immer grössere und vielfältigere Anzahl an Funktionen übernehmen wird.

Des Weiteren wäre es sicherlich aufschlussreich, die Einstellung der Eltern gegenüber dem Medienverhalten ihrer Kinder mit in die Untersuchung einzubeziehen. Bei einer Befragung zur Medienerziehung ist jedoch der Störfaktor sozialer Erwünschtheit zu beachten, gerade weil der Medienkonsum von Kindern sowie familiäre Medienerziehungsschwierigkeiten den gegenwärtigen öffentlichen Diskurs immer wieder bestimmen, und die Eltern damit ihre Angaben zu der normorientierten Richtung hin verfälschen könnten.

Ausserdem haben sich hinsichtlich der untersuchten Fernseh-Programmpräferenzen der Kinder interessante Fragen gestellt: weshalb stehen die öffentlich-rechtlichen, eigens für Kinder konzipierten Programme derart hinter denjenigen der privaten Sender an? Schliesslich unterscheiden sich deren Programme bloss in den Eigenproduktionen; die ausgestrahlten Serien und Zeichentrickfilme sind jedoch weitgehend dieselben. Für solch eine Studie würde sich eine interdisziplinäre Zusammenarbeit anbieten, gerade da Medienregulierung, Medienstrukturen, Medienorganisationen und ihre Strategien wichtige Forschungsschwerpunkte in den Medien- und Kommunikationswissenschaften sind. Die sozialpädagogische Perspektive dagegen kann aus der tatsächlichen Lebensrealität der Kinder und deren sozialem Umfeld die Komplexität lebensweltlichen Handelns – in der sich auch die Medienrezeption abspielt – mit einbringen.

In gleicher Weise interessant ist auch, nach den Medienfunktionen zu fragen – so werden Medien auch von Kindern aus verschiedenen Motiven rezipiert, und die Kinder verleihen den einzelnen Medien unterschiedliche Funktionen. Kognitive, affektive, eskapistische

und soziale Funktionen sowie ritualisierter Medienumgang (vgl. Bonfadelli et al. 2008, S. 100) stehen oft hinter der Mediennutzung und sagen viel über die Bedürfnisse der jeweiligen Rezipienten aus.

In diesem Zusammenhang kann das Erfragen nach der Anschlusskommunikation eine nützliche Ergänzung sein, indem diese nicht nur eine wichtige Strategie im Verarbeitungsprozess ist, sondern auch ein sozialer Vorgang – der darüber hinaus ebenfalls kommunikative Kompetenz erfordert.

Abschliessend bleibt zu erwähnen, dass eine Triangulation zwischen verschiedenen Methoden – wie in den meisten sozialwissenschaftlichen Disziplinen – im Allgemeinen von grossem empirischem Nutzen ist. Auch im Bereich der Medienpädagogik, der etliche interdisziplinäre Möglichkeiten zur Verwendung offen stehen, ist die wissenschaftliche Analyse in der Verbindung verschiedener Perspektiven äussert fruchtbar. Im Rahmen dieser Arbeit war eine Methodentriangulation nicht möglich, doch konnte durch das quantitative Verfahren ein Informationsgewinn zum aktuellen Ist-Zustand des Medienbesitzes/der Mediennutzung Stadtzürcher Kinder gewonnen werden. Ausführliche qualitative Untersuchungen könnten relevante Erkenntnisgewinne nun nicht nur aus einem anderen Blickwinkel erklären, sondern durch die Beschreibung und Interpretation der komplexen Handlungssituationen und Deutungsmuster einzelner Befragten eine sinnverstehende theoriebildende Analyse durchführen.

11 Literatur

Ammitzböll, J.M.: Funktion und Wirkung von Videogewalt bei Jugendlichen. In: Ammann, D./ Doelker, C. (Hrsg.): Tatort Brutalo: Gewaltdarstellungen und ihr Publikum. Zürich 1995, S. 98-113.

Ariès, Ph.: Geschichte der Kindheit. München/Wien 1975.

Auernheimer, G.: Interkulturelle Kommunikation, mehrdimensional betrachtet, mit Konsequenzen für das Verständnis von interkultureller Kompetenz. In: Auernheimer, G. (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. 2. aktualisierte und erweiterte Aufl. Wiesbaden 2008, S. 35-65.

Aufenanger, S.: Medienkompetenz bis ins 22. Jahrhundert. In: Connex. Infomagazin für Bürgermedien. 1999, Heft 3, S. 15-21. Available at: <http://www.aufenanger.de/> [Date of Access: 28.08.2009].

Aufenanger, S.: Computer. In: Hüther/Schorb 2005a, S. 55-61.

Aufenanger, S.: Medienpädagogische Überlegungen zur ökonomischen Sozialisation von Kindern. In: Medien + Erziehung 1/2005 (2005b), S. 11-16.

Aufenanger, S.: Mediensozialisation. In: Sander, U./ Gross, von, F./ Hugger, K.-U. (Hrsg.): Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden 2007, S. 87-92.

Baacke, D.: Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien. 2. Aufl. München 1975.

Baacke, D.: Familien im Mediennetz? In: Baacke, D./ Lauffer, J. (Hrsg.): Familien im Mediennetz. Opladen 1988, S. 7-15.

Baacke, D.: Jugendforschung und Medienpädagogik – Tendenzen, Diskussionsgesichtspunkte und Positionen. In: Hiegemann/Swoboda 1994, S. 37-57.

Baacke, D.: Medienpädagogik. Tübingen 1997.

Baacke, D.: Zum Konzept und zur Operationalisierung von Medienkompetenz. 1998. Available at: <http://www.uni-bielefeld.de/paedagogik/agn/ag9/Texte/MKompetenz1.htm> [Date of Access: 28.08.2009].

Baacke, D.: Im Datennetz. Medienkompetenz (nicht nur) für Kinder und Jugendliche als pädagogische Herausforderung. In: Baacke, D./ Lauffer, J./ Thomsen, M. (Hrsg.): Ins Netz gegangen: Internet und Multimedia in der ausserschulischen Pädagogik. Bielefeld 1999, S. 14-28.

Baacke, D.: Die 6- bis 12jährigen. Einführung in die Probleme des Kindesalters. Vollst. überarb. Neuausgabe der 6. Aufl. Weinheim und Basel 1999.

Baacke, D./ Glotz, P./ Kubicek, H./ Lange, B.P./ Mettler-v. Meibom, B.: Medienkompetenz – fünf Statements. In: Schell/Stolzenburg/Theunert 1999, S. 18-24.

Barlovic, I./ Clausnitzer, C.: Kommerzielle Werbeforschung bei Kindern. Ziele, Methoden und der Blick auf das Kind. In: Medien + Erziehung 1/2005, S. 17-23.

Barthelmes, J.: Kindliche Weltbilder und Medien. Eine Literaturanalyse zur Mediensozialisation. Weinheim und München 1987.

Beck, U.: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a.M. 1986.

Beck, K.: Medien. In: Bentele, G./ Brosius, H.-B./ Jarren, O. (Hrsg.): Lexikon Kommunikations- und Medienwissenschaft. Wiesbaden 2006, S. 165.

Best, P.: Medienkompetenz der Kinder verlangt zuallererst Fernseherziehungskompetenz der Eltern. In: Schell/Stolzenburg/Theunert 1999, S. 99-106.

Bilden, H.: Geschlechtsspezifische Sozialisation. In: Hurrelmann/Ulich 1991, S. 279-301.

Bonfadelli, H.: Die Wissenskluft-Perspektive: Massenmedien und gesellschaftliche Information. Konstanz 1994.

Bonfadelli, H./ Leonarz, M./ Süß, D.: Medieninhalte. In: Jarren/Bonfadelli 2001, S. 383-415.

Bonfadelli, H.: Was ist (Massen-)Kommunikation? Grundbegriffe und Modelle. In: Jarren/Bonfadelli 2001a, S. 17-45.

Bonfadelli, H.: Medienwirkungsforschung. In: Jarren/Bonfadelli 2001b, S. 337-379.

Bonfadelli, H./ Bucher, P.: Mediennutzung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in der Schweiz. In: Bonfadelli, H./ Moser, H. (Hrsg.): Medien und Migration. Europa als multikultureller Raum? Wiesbaden 2007, S. 119-145.

Bonfadelli, H./ Bucher, P./ Hanetseder, C./ Hermann, Th./ Ideli, M./ Moser, H.: Jugend, Medien und Migration: Empirische Ergebnisse und Perspektiven. Wiesbaden 2008.

Bonfadelli, H.: Die quantitative Jugendmedienforschung im Umbruch und das Programm der Züricher Schule. In: Schorr, A. (Hrsg.): Jugendmedienforschung. Forschungsprogramme, Synopse, Perspektiven. Wiesbaden 2009, S. 223-277.

Bovill, M./ Livingstone, S.: Bedroom Culture and the Privatization of Media Use. In: Livingstone, S./ Bovill, M. (Hrsg.): Children and Their Changing Media Environment: a European Comparative Study. New Jersey 2001.

Bublitz, H.: Judith Butler zur Einführung. Hamburg 2002.

Bundesamt für Migration (BFM) (Hrsg.): Ausländer- und Asylstatistik. Teil 1: Bestand und Bewegungen. Bern-Wabern 2008a.

Bundesamt für Migration (BFM) (Hrsg.): Ausländer- und Asylstatistik. Teil 2: Retrospektive Ergebnisse. Bern-Wabern 2008b.

Bundesamt für Statistik (BFS) (Hrsg.): Ausländerinnen und Ausländer in der Schweiz. Bericht 2008. Neuchâtel 2008.

Charlton, M./ Neumann, K.: Medienkonsum und Lebensbewältigung in der Familie: Methode und Ergebnisse der strukturanalytischen Rezeptionsforschung – mit fünf Fall-darstellungen. München/Weinheim 1986.

Chomsky, N.: Aspekte der Syntax-Theorie. Frankfurt a.M. 1972.

Croll, J./ Kunze, K./ Bernsmann, S.: Zu Hause in der virtuellen Welt? Über den Einfluss von Herkunft und kulturellem Hintergrund auf die Nutzung des Mediums Internet durch Jugendliche. In: Theunert 2008, S. 163-182.

Datta, A.: Kulturelle Identität in der Migration. In: Datta, A. (Hrsg.): Transkulturalität und Identität. Bildungsprozesse zwischen Exklusion und Inklusion. Frankfurt a.M./London 2005, S. 69-82.

Deutsche Gesellschaft für die Vereinten Nationen e. V. (DGNV) (Hrsg.): Migration in einer interdependenten Welt: Neue Handlungsprinzipien. Bericht der Weltkommission für internationale Migration. Berlin 2006. Available at: http://www.dgmvn.de/fileadmin/user_upload/PUBLIKATIONEN/Sonstiges/German_GCIM-Report.pdf [Date of Access: 28.08.2009].

Diehm, I./ Radtke, F.-O.: Erziehung und Migration. Eine Einführung. Stuttgart 1999.

Diehm, I./ Kuhn, M.: Doing Race/Doing Ethnicity in der frühen Kindheit. (Sozial-)Pädagogische Konstruktionen vom Kind und ihre Irritationen durch Empirie. In: Otto, H.-U./ Schrödter, M. (Hrsg.): Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Multikulturalismus – Neo-Assimilation – Transnationalität. Lahnstein 2006, S. 140-151.

Donges, P./ Meier, W.A.: Gesellschafts- und Medientheorien. In: Jarren/Bonfadelli 2001, S. 69-99.

Dreier, H./ Lampert, C.: Kinder im Netz der Marken? Zur Rolle der Medienmarken im Alltag von Kindern. In: Medien + Erziehung 1/2005, S. 24-30.

Eisner, M./ Manzoni, P./ Ribeaud, D.: Gewalterfahrungen von Jugendlichen: Opfererfahrungen und selbstberichtete Gewalt bei Schülerinnen und Schülern im Kanton Zürich. Aarau 2000.

Esser, H.: Welche Alternativen zur >Assimilation< gibt es eigentlich? In: IMIS-Beiträge, Heft 23 2004, S. 41-59.

Faulstich-Wieland, H.: Sozialisation und Geschlecht. In: Hurrelmann/Grundmann/Walper 2008, S. 240-253.

Feierabend, S.: Lebenswelt und Mediennutzung von Vorschulkindern und deren Eltern. In: Frey-Vor, G./ Schumacher, G. (Hrsg.): Kinder und Medien 2003/2004. Eine Studie der ARD/ZDF-Medienkommission. Baden-Baden 2006, S. 204-234.

Feierabend, S./ Klingler, W.: Kinder und Medien: Ergebnisse der KIM-Studie 2006. In: Media Perspektiven 10/2007, S. 492-505.

Fend, H.: Sozialgeschichte des Aufwachsens: Bedingungen des Aufwachsens und Jugendgestalten im zwanzigsten Jahrhundert. Frankfurt a.M. 1988.

Ferchhoff, W.: Jugend und Jugendkulturen im 21. Jahrhundert. Lebensformen und Lebensstile. Wiesbaden 2007.

Fischer, L./ Wiswede, G.: Grundlagen der Sozialpsychologie. 2. überarb. und erw. Aufl. München 2002.

Friedrichsen, M./ Vowe, G. (Hrsg.): Gewaltdarstellungen in den Medien. Theorien, Fakten und Analysen. Opladen 1995.

Fromme, J.: Pädagogische Implikationen der Mediennutzung von Kindern. In: Schweer 2001, S. 23-48.

Ganzeboom, H.B.G./ Treiman, D.J.: Three Internationally Standardised Measures for Comparative Research on Occupational Status. In: Hoffmeyer-Zlotnik/Wolf 2003, S. 159-193.

Gapski, H.: Medienkompetenz. Eine Bestandsaufnahme und Vorüberlegungen zu einem systemtheoretischen Rahmenkonzept. Wiesbaden 2001.

Gapski, H.: Medienkompetenzen messen? Eine Annäherung über verwandte Kompetenzfelder. In: Gapski, H. (Hrsg.): Medienkompetenzen messen? Verfahren und Reflexionen zur Erfassung von Schlüsselkompetenzen. Düsseldorf 2006, S. 13-28.

Geulen, D.: Sozialisation. In: Otto, H.-U./ Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik. 3. Aufl. München 2005, S. 1746-1756.

Gildemeister, R.: Geschlechterforschung. In: Otto, H.-W./ Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik. 3. Aufl. München 2005, S. 682-690.

Glogauer, W.: Die neuen Medien verändern die Kindheit. Nutzung und Auswirkungen des Fernsehens, der Videofilme, Computer- und Videospiel, der Werbung und Musikvideo-clips. 4., akt. und erw. Aufl. Weinheim 1998.

Groebe, N.: Dimensionen der *Medienkompetenz*: Deskriptive und normative Aspekte. In: Groebe/Hurrelmann 2002, S. 160-200.

Groebe, N./ Hurrelmann, B. (Hrsg.): Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim und München 2002.

Habermas, J.: Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In: Habermas, J./ Luhmann, N.: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie – Was leistet die Systemforschung? Frankfurt a.M. 1971, S. 101-141.

Habermas, J.: Theorie des kommunikativen Handelns. Bd. 2. Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft. Frankfurt a.M. 1981.

Habermas, J.: Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln. Frankfurt a.M. 1983.

Hagemann-White, C.: Sozialisation – ein veraltetes Konzept in der Geschlechterforschung? In: Glaser, E./ Klika, D./ Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn 2004.

Häusler, F./ Trebbe, J.: Repräsentation und Integration ethnischer Minderheiten – Ergebnisse. In: Trebbe/Schönhagen 2008, S. 105-142.

Hentig, von, H.: Vorwort zur deutschen Ausgabe. In: Ariès, Ph.: Geschichte der Kindheit. München/Wien 1975, S. 7-44.

Hiegemann, S./ Swoboda, W.H. (Hrsg.): Handbuch der Medienpädagogik. Theorieansätze – Traditionen – Praxisfelder – Forschungsperspektiven. Opladen 1994.

Hoffmeyer-Zlotnik, J.H.P./ Wolf, C.: Comparing Demographic and Socio-Economic Variables Across Nations. Synthesis and Recommendations. In: Hoffmeyer-Zlotnik/Wolf 2003, S. 389-406.

Hoffmeyer-Zlotnik, J.H.P./ Wolf, C. (Hrsg.): Advances in Cross-National Comparison. A European Working Book for Demographic and Socio-Economic Variables. New York 2003.

Hornstein, W./ Thole, W.: Kindheit. In: Kreft, D./ Mielenz, I. (Hrsg.): Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 5. Aufl. Weinheim und München 2005, S. 529-533. Available at: <https://kobra.bibliothek.uni-kassel.de/bitstream/urn:nbn:de:hebis:34-2007050717992/1/Kindheit.pdf> [Date of Access: 28.08.2009].

Horkheimer, M./ Adorno, T.A.: Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. Frankfurt a.M. 1969.

Horstkemper, M./ Tillmann, K.-J.: Sozialisation in Schule und Hochschule. In: Hurrelmann/Grundmann/Walper 2008, S. 290-305.

Hugger, K.-U.: Medienkompetenz. In: Sander, U./ Gross, v., F./ Hugger, K.-U. (Hrsg.): Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden 2007, S. 93-100.

Hurrelmann, B./ Hammer, M./ Stelberg, K.: Familienmitglied Fernsehen. Fernsehgebrauch und Probleme der Fernseherziehung in verschiedenen Familienformen. Opladen 1996.

Hurrelmann, B.: Familienmitglied Fernsehen. In: Roters/Klingler/Gerhards 1999. S. 47-58.

Hurrelmann, B.: Medienkompetenz: Geschichtliche Entwicklung, dimensionale Struktur, gesellschaftliche Einbettung. In: Groeben/Hurrelmann 2002, S. 301-314.

Hurrelmann, K./ Ulich, D.: Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. 4., völlig neu bearb. Aufl. Weinheim und Basel 1991.

Hurrelmann, K./ Ulich, D.: Gegenstands- und Methodenfragen der Sozialisationsforschung. In: Hurrelmann/Ulich 1991, S. 3-20.

Hurrelmann, K./ Albert, M.: Jugend 2006. 15. Shell-Jugendstudie. Eine pragmatische Jugend unter Druck. Frankfurt a.M. 2006.

Hurrelmann, K./ Grundmann, M./ Walper, S. (Hrsg.): Handbuch Sozialisationsforschung. 7., vollständig überarb. Aufl. Weinheim und Basel 2008.

Hüther, J./ Schorb, B. (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. 4., vollst. neu konzipierte Aufl. München 2005.

Hüther, J./ Schorb, B.: Medienpädagogik. In: Hüther/Schorb 2005, S. 265-276.

Jäckel, M.: Zwischen Autonomie und Vereinnahmung. Kindheit, Jugend und Bedeutung der Medien. In: Roters/Klingler/Gerhards 1999, S. 113-127.

Jarren, O.: Gesellschaftliche Integration durch Medien? Zur Begründung normativer Anforderungen an Medien. In: Medien & Kommunikationswissenschaft 1/2000, S. 22-39.

Jarren, O.: Medien als Organisationen – Medien als soziale Systeme. In: Jarren/Bonfadelli 2001, S. 137-160.

Jarren, O./ Bonfadelli, H. (Hrsg.): Einführung in die Publizistikwissenschaft. Bern/Stuttgart/Wien 2001.

Krappmann, L.: Sozialisation in der Gruppe der Gleichaltrigen. In: Hurrelmann/Ulich 1991, S. 355-375.

Kreppner, K.: Sozialisation in der Familie. In: Hurrelmann/Ulich 1991, S. 321-334.

Kübler, H.-D.: Medienwissenschaft. In: Hiegemann/Swoboda 1994, S. 59-99.

Kübler, H.-D.: Medienkompetenz – Dimensionen eines Schlagwortes. In: Schell/Stolzenburg/Theunert 1999, S. 25-47.

Kunczik, M.: Kommunikationsforschung und Medienpädagogik. Zur Verwertbarkeit kommunikationswissenschaftlicher Forschungsergebnisse. In: Hiegemann/Swoboda 1994, S. 111-125.

Kunczik, M.: Gewalt und Medien. 4., akt. Aufl. Köln/Weimar/Wien 1998.

Lange, A.: Aufwachsen in Zeiten der Unsicherheit. Kultur und Alltag im postmodernen Kinderleben. In: Lange/Lauterbach 2000, S. 209-240.

Lange, A./ Lauterbach, W. (Hrsg.): Kinder in Familie und Gesellschaft zu Beginn des 21sten Jahrhunderts. Stuttgart 2000.

Lange, A./ Theunert, H.: Popularkultur und Medien als Sozialisationsagenturen. Jugendliche zwischen souverän-eigensinniger und instrumentalisierender Subjektivierung. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 3/2008, S. 228-241.

Lauber, A.: „Und das Deutsche, das habe ich alles vom Fernsehen. Da habe ich viel Deutsch gelernt.“ Zum Integrationspotenzial des Fernsehens und seiner Bedeutung für jugendliche MigrantInnen. In: Theunert 2008, S. 111-123.

Lauterbach, W.: Kinder in ihren Familien. Lebensformen und Generationsgefüge im Wandel. In: Lange/Lauterbach 2000, S. 155-186.

Lukesch, H. (Hrsg.): Wenn Gewalt zur Unterhaltung wird...: Beiträge zur Nutzung und Wirkung von Gewaltdarstellungen in audiovisuellen Medien. Regensburg 1990.

Lukesch, H.: Sozialisation durch Massenmedien. In: Hurrelmann/Grundmann/Walper 2008, S. 384-395.

Luhmann, N.: Soziale Systeme: Grundriss einer allgemeinen Theorie. Frankfurt a.M. 1984.

Maurer, B.: Medienarbeit mit Kindern aus Migrationskontexten. Grundlagen und Praxisbausteine. München 2004.

Mecheril, P.: Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim und Basel 2004.

Medienpädagogischer Forschungsverbund (MPFS) (Hrsg.): KIM-Studie 2008. Kinder und Medien Computer und Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland. Stuttgart 2009.

Meister, D./ Sander, U.: Kindheit und Jugend in der Mediengesellschaft. In: Sozialwissenschaftliche Rundschau 1/1998, S. 5-16.

Meister, D.M./ Sander, U./ Treumann, K.P./ Burkatzki, E./ Hagedorn, J./ Strotmann, M./ Wegener, C.: Mediale Gewalt. Ihre Rezeption, Wahrnehmung und Bewertung durch Jugendliche. Wiesbaden 2008.

Meulemann, H.: Soziologie von Anfang an: Eine Einführung in Themen, Ergebnisse und Literatur. 2. überarb. Aufl. Wiesbaden 2006.

Moser, H.: Einführung in die Medienpädagogik. Aufwachsen im Medienzeitalter. 3. überarb. und akt. Aufl. Opladen 2000.

Müller-Wiedemann, H.: Mitte der Kindheit. Das neunte bis zwölfte Lebensjahr. Eine biographische Phänomenologie der kindlichen Entwicklung. Frankfurt a.M. 1986.

Müller, B./ Ribeaud, D./ Eisner, M.: Nachbarschaftliches Umfeld und Lebensqualität für Kinder in Zürcher Quartieren. Ergebnisse aus der Bevölkerungsbefragung 2005. Hrsg.

Stadtentwicklung Zürich, Präsidialdepartement der Stadt Zürich 2007. Available at: <http://www.z-proso.ch/Publikationen/PubliDok/Lebensqualitaet.pdf> [Date of Access: 10.11.2008]

Nestvogel, R.: Aufwachsen in verschiedenen Kulturen. Weibliche Sozialisation und Geschlechterverhältnisse in Kindheit und Jugend. Weinheim und Basel 2002.

Nieke, W.: Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag. 3. akt. Aufl. Wiesbaden 2008.

Nohl, A.-M.: Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung. Bad Heilbrunn 2006.

Oswald, H.: Sozialisation in Netzwerken Gleichaltriger. In: Hurrelmann/Grundmann/Walper 2008, S. 321-332.

Paus-Hasebrink, I./ Bichler, M.: Mediensozialisationsforschung. Theoretische Fundierung und Fallbeispiel sozial benachteiligte Kinder. Wien 2008.

Piga, A.: Mediennutzung von Migranten: Ein Forschungsüberblick. In: Bonfadelli, H./ Moser, H. (Hrsg.): Medien und Migration. Europa als multikultureller Raum? Wiesbaden 2007.

Postman, N.: Das Verschwinden der Kindheit. 2. Aufl. Frankfurt a.M. 1983.

Qvortrup, J.: Die soziale Definition von Kindheit. In: Markefka, M./ Nauck, B. (Hrsg.): Handbuch der Kindheitsforschung. Neuwied/Kriftel/Berlin 1993, S. 109-124.

Raithel, J.: Quantitative Forschung. Ein Praxisbuch. Wiesbaden 2006.

Reicherzer, J.: Anmache total. In: Die Zeit, 21. Februar 1997, S. 67.

Richter, K./ Trautmann, T. (Hrsg.): Kindsein in der Mediengesellschaft. Interdisziplinäre Annäherungen. Weinheim/Basel 2001.

Röhr-Sendlmeier, U.M./ Götze, I./ Stichel, R.: Medienerziehung in der Familie: Regeln und Motive, Umfang und Auswirkungen der Nutzung von Computer, Fernseher und Videokonsole. In: Zeitschrift für Familienforschung, 2/2008, S. 107-130.

Roters, G./ Klingler, W./ Gerhards, M. (Hrsg.): Mediensozialisation und Medienverantwortung. Schriftenreihe/Forum Medienrezeption; Bd. 2. Baden-Baden 1999.

Sauer, K.E.: Integrationsprozesse von Kindern in multikulturellen Gesellschaften. Wiesbaden 2007.

Saxer, U./ Bonfadelli, H./ Hättenschwiler, W.: Die Massenmedien im Leben der Kinder und Jugendlichen. Eine Studie zur Mediensozialisation im Spannungsfeld von Familie, Schule und Kameraden. Zug 1980.

Schell, F./ Stolzenburg, E./ Theunert, H. (Hrsg.): Medienkompetenz: Grundlagen und pädagogisches Handeln. München 1999.

Schmidt-Denter, U.: Soziale Entwicklung: Ein Lehrbuch über soziale Beziehungen im Laufe des menschlichen Lebens. München/Weinheim 1988.

Schorb, B./ Mohn, E./ Theunert, H.: Sozialisation durch (Massen-)Medien. In: Hurrelmann/Ulich 1991, S. 493-508.

Schorb, B.: Medienerziehung. In: Hüther/Schorb 2005a, S. 240-243.

Schorb, B.: Medienkompetenz. In: Hüther/Schorb 2005b, S. 257-262.

Schultheis, F./ Perrig-Chiello, P./ Egger, S. (Hrsg.): Kindheit und Jugend in der Schweiz. Ergebnisse des Nationalen Forschungsprogramms »Kindheit, Jugend und Generationenbeziehungen im gesellschaftlichen Wandel«. Weinheim und Basel 2008.

Schulze, G.: Die Erlebnisgesellschaft: Kultursoziologie der Gegenwart. 7. Aufl. Frankfurt a.M./New York 1997.

Schweer, M.K.W. (Hrsg.): Aktuelle Aspekte medienpädagogischer Forschung. Interdisziplinäre Beiträge aus Forschung und Praxis. Wiesbaden 2001.

Simon, E.: Migranten und Medien 2007. Zielsetzung, Konzeption und Basisdaten einer repräsentativen Studie der ARD/ZDF-Medienkommission. In: Media Perspektiven 9/2007, S. 426-435.

Spanhel, D.: Jugendliche vor dem Bildschirm: Neueste Forschungsergebnisse über die Nutzung der Videofilme, Telespiele und Homecomputer durch Jugendliche. 2., völlig neu bearb. Aufl. Weinheim 1990.

Stephenson, M.: Development and Validation of the Stephenson Multigroup Acculturation Scale. In: Psychological Assessment 2000, Vol. 12 (1), S. 77-88.

Stipp, H.: Gesellschaftliche Veränderungen und die Rolle der Kinder als Konsumenten. In: Erlinger, H.D. (Hrsg.): Kinder und der Medienmarkt der 90er Jahre. Aktuelle Trends, Strategien und Perspektiven. Opladen 1997, S. 73-83.

Süss, D.: Mediensozialisation von Heranwachsenden. Dimensionen – Konstanten – Wandel. Wiesbaden 2004.

Sutter, T.: Anschlusskommunikation und die kommunikative Verarbeitung von Medienangeboten. Ein Aufriss im Rahmen einer konstruktivistischen Theorie der Mediensozialisation. In: Groeben/Hurrelmann 2002, S. 80-105.

Sutter, T./ Charlton, M.: *Medienkompetenz* – einige Anmerkungen zum Kompetenzbegriff. In: Groeben/Hurrelmann 2002, S. 129-147.

Swoboda, W.H.: Medienpädagogik – Konzeptionen, Problemhorizonte und Aufgabenfelder. In: Hiegemann/Swoboda 1994, S. 11-24.

Theunert, H. (Hrsg.): Interkulturell mit Medien. Die Rolle der Medien für Integration und interkulturelle Verständigung. München 2008.

Tietze, W.: Sozialisation in Krippe und Kindergarten. In: Hurrelmann/Grundmann/Walper 2008, S. 274-289.

Tillmann, A.: Identitätsspielraum Internet: Lernprozesse und Selbstbildungspraktiken von Mädchen und jungen Frauen in der virtuellen Welt. Weinheim und München 2008.

Trautner, H.M.: Entwicklung der Geschlechtstypisierung. In: Markefka, M./ Nauck, B. (Hrsg.): Handbuch der Kindheitsforschung. Neuwied 1993, S. 289-301.

Trebbe, J.: Soziale Integration und Massenmedien. In: Trebbe/Schönhagen 2008, S. 11-35.

Trebbe, J./ Schönhausen, P. (Hrsg.): Fernsehen und Integration. Eine Studie zur sprach-regionalen und ethnischen Repräsentation in der Schweiz. Konstanz 2008.

Treibel, A.: Medienkompetenzen an der Hauptschule. Zur Relevanz von Migration, Gender und Individualisierung bei russlanddeutschen und türkischstämmigen Jugendlichen. In: Treibel/Maier/Kommer/Welzel 2006, S. 209-233.

Treibel, A./ Maier, M.S.: Gender medienkompetent? Eine Einleitung. In: Treibel/Maier/Kommer/Welzel 2006, S. 11-23.

Treibel, A./ Maier, M.S./ Kommer, S./ Welzel, M. (Hrsg.): Gender medienkompetent. Wiesbaden 2006.

Tulodziecki, G.: Medien in Erziehung und Bildung. Grundlagen und Beispiele einer handlungs- und entwicklungsorientierten Medienpädagogik. 3., überarb. und erw. Aufl. von „Medienerziehung in Schule und Unterricht“. Bad Heilbrunn 1997.

Tulodziecki, G.: Kompetenzen, die Studierende der Lehrämter während der universitären Ausbildung erwerben sollen. In: Schell/Stolzenburg/Theunert 1999, S. 297-305.

Tulodziecki, G.: Medienpädagogik in der Lehreraus- und Lehrerfortbildung. In: Schweer 2001a, S. 187-205.

Tulodziecki, G.: Medienkompetenz als Aufgabe von Unterricht und Schule. Vortrag im Rahmen der SEMIK-Fachtagung „Medienkompetenz“. 2001b. Available at: http://www.fwu.de/semik/publikationen/downloads/tulo_vortrag.pdf [Date of Access: 28.08.2009].

Vollbrecht, R.: Aufwachsen in Medienwelten. In: Fritz, K./ Sting, S./ Vollbrecht, R. (Hrsg.): Mediensozialisation. Pädagogische Perspektiven des Aufwachsens in Medienwelten. Opladen 2003, S. 13-24.

Wagner, U.: Die Aneignung konvergenter Medienwelten bei Heranwachsenden – Lebensweltorientierung als Zugang zum Medienhandeln Heranwachsender. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 3/2008, S. 257-270.

Walter, M./ Schlinker, U./ Fischer, C: Fernsehnutzung von Migranten. Ergebnisse der ARD/ZDF-Studie „Migranten und Medien 2007“. In: Media Perspektiven 9/2007, S. 436-451.

12 Anhang

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Konzeption von Kultur und Migration in der Ausländerpädagogik und Interkulturellen Pädagogik;	37
Tab. 2: Die fünf sozialen Milieus nach Schulze 1997 (vgl. Süss 2004, S. 37)	45
Tab. 3: „Beispiele für Ausdifferenzierungen von Medienkompetenz unterschiedlicher Autoren“	61
Tab. 4: Geschlechterverteilung der befragten Kinder in Zahlen und Prozenten.....	75
Tab. 5: Migrationshintergrund der Kinder nach Geburtsort der Eltern: in der Schweiz und im Ausland geborene Eltern.....	75
Tab. 6: Einreisezeitraum der Mütter nach Geburtsland (in Prozent)	79
Tab. 7: Sozialer Status in Häufigkeit und Prozent nach Migrationshintergrund	80
Tab. 8: Sozialintegration zwischen Aufnahmegesellschaft und ethnischer Gruppe	82
Tab. 9: Kulturelle Orientierung nach Ausprägung: Verteilung in Häufigkeiten und Prozente	82
Tab. 10: Kulturelle Orientierung nach Nationalität der Haupterziehungsperson	83
Tab. 11: Korrelation zwischen kultureller Orientierung und sozialem Status	83
Tab. 12: Fernseher im Zimmer, nach Geschlecht und Migrationshintergrund (in Prozent)	87
Tab. 13: Anzahl Medien im Kinderzimmer nach Migrationshintergrund.....	87
Tab. 14: Anzahl Medien im Kinderzimmer nach sozialem Status	88
Tab. 15: Medien im Zimmer nach Alter bei Erhalt und Migrationshintergrund (in Prozent)	89
Tab. 16: Lieblingsfernsehsendungen	90
Tab. 17: Bevorzugte Sender	90
Tab. 18: Mittelwertvergleich über Anzahl Medien im Haushalt nach sozialem Status.....	93
Tab. 19: Mittelwertvergleich über Anzahl Medien im Zimmer nach Geschlecht und Migrationshintergrund.....	94
Tab. 20: Mittelwertvergleich über das Alter beim Erhalt der einzelnen Medien	95
Tab. 21: Mittelwertvergleich über Dauer des täglichen Fernsehkonsums nach Migrationshintergrund.....	95
Tab. 22: Mittelwertsvergleich über Anzahl Tage/Woche im Internet nach Geschlecht und Migrationshintergrund.....	96
Tab. 23: Kreuztabellierung der Programmsprache nach kultureller Orientierung	97
Tab. 24: Mittelwertsvergleich über Lieblings-TV-Sendung nach sozialem Status	99
Tab. 25: Mittelwertsvergleich über Lieblings-TV-Sendung nach Geschlecht	99
Tab. 26: Kreuztabellierung: Konsumieren von Video-/Computerspielen nach Altersbegrenzung bei Kindern mit bzw. ohne Migrationshintergrund	100

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Entwicklungsmerkmale der Geschlechtstypisierung	21
Abb. 2: Eltern die beide im selben Land geboren wurden.....	76
Abb. 3: Migranten: Einreisezeitraum der Mütter.....	77
Abb. 4: Migranten: Einreisezeitraum der Väter.....	77
Abb. 5: Religionszugehörigkeit.....	80
Abb. 6: Fernsehen am Morgen nach Migrationshintergrund in Prozent.....	84
Abb. 7: Fernsehen über Mittag nach Migrationshintergrund in Prozent.....	85
Abb. 8: Fernsehen am Nachmittag nach Migrationshintergrund in Prozent.....	86

Media Use

Interview-Ausschnitt zur Mediennutzung aus dem computergestützten Face-to-Face-Interview der dritten Kinderbefragungswelle:

Bei den nächsten Fragen geht es ums Fernsehen, Computer, Gameboys und solche Geräte.

- 1) Kannst Du mir zuerst sagen, ob es in Deinem Zimmer einen Fernseher hat?
JA/NEIN/trifft nicht zu/weiss nicht/keine Antwort
- 2) Wie alt warst Du, wo Du den überkommen hast?
Alter/„weiss nicht“
- 3) Hat es bei Euch in der Wohnung sonst wo einen Fernseher?
JA/NEIN/trifft nicht zu/weiss nicht/keine Antwort
- 4) In welcher Sprache luegst Du am meisten Fernsehen?
Deutsch/Bosnisch, Kroatisch, Serbisch/Albanisch/Portugiesisch/Spanisch/
Italienisch/Tamilisch/Türkisch/andere Sprache, nämlich/trifft nicht zu/weiss
nicht/keine Antwort/hat seit den Sommerferien nie Fernsehen geschaut
- 5) Und luegst Du noch in einer anderen Sprache Fernsehen?
- 6) Was sind im Moment Deine drei Lieblingssendungen oder Filme und auf welchem Sender laufen die?
 - Es können auch nur eine oder zwei Sendungen eingegeben werden.
 - Art der Sendung\Film: „Sportsendung“, „Kindersendung“, „Trickfilme“, „Soap“, „Sitcom“, „Komödie“, „Brutalo“, „Kung-Fu“ etc.
 - Wenn es sich statt um eines Senders um ein Video/DVD handelt, bitte "Video/DVD" eingeben.
- 7) Hast Du auch schon Filme gesehen, die „ab 18“ waren, d.h. nur für Erwachsene?
JA/NEIN/trifft nicht zu/weiss nicht/keine Antwort
- 8) An einem normalen Schultag, wo Du auch am Nachmittag Schule hast, wie lange luegst Du da im Ganzen etwa Fernsehen?
Jede Kategorie vorlesen und mit ja/nein beantworten lassen, bis zum ersten „ja“. (Falls Kind spontan eine Antwort gibt, entsprechend codieren).

mehr als 3 Stunden/2 bis 3 Stunden/1 bis 2 Stunden/½ bis 1 Stunde/weniger als eine ½ Stunde/(fast) nie/trifft nicht zu/weiss nicht/keine Antwort

- 9) Kommt es vor, dass Du am Morgen vor der Schule Fernsehen luegst?
JA/NEIN/trifft nicht zu/weiss nicht/keine Antwort
- 10) Kommt es vor, dass Du über Mittag Fernsehen luegst?
JA/NEIN/trifft nicht zu/weiss nicht/keine Antwort
- 11) Wenn Du am Nachmittag von der Schule heimkommst, kommt es da vor, dass Du als erstes Fernsehen luegst?
JA/NEIN/trifft nicht zu/weiss nicht/keine Antwort
- 12) Kannst Du mir sagen, ob es in Deinem Zimmer eine Playstation, eine X-Box, einen GameCube, eine Dreamcast oder sonst ein ähnliches Gerät hat?
(Tragbare/mobile Geräte („GameBoy“) nicht hier erfassen!)
JA/NEIN/trifft nicht zu/weiss nicht/keine Antwort
- 13) Wie alt warst Du, wo Du das überkommen hast?
Alter/„weiss nicht“
- 14) Hat es bei Euch in der Wohnung sonst wo so ein Gerät?
JA/NEIN/trifft nicht zu/weiss nicht/keine Antwort
- 15) Kannst Du mir sagen, ob es in Deinem Zimmer einen Computer hat?
Wenn ja weiterfragen: Hat dieser Computer einen Internetanschluss?
JA, mit Internetanschluss/JA, aber ohne Internetanschluss/weiss nicht ob Internetanschluss/NEIN/trifft nicht zu/weiss nicht/keine Antwort
- 16) Wie alt warst Du, wo Du den Computer überkommen hast?
Alter/„weiss nicht“
- 17) Hat es bei Euch in der Wohnung sonst wo einen Computer?
Wenn ja weiterfragen: Hat dieser Computer einen Internetanschluss?
JA, mit Internetanschluss/JA, aber ohne Internetanschluss/weiss nicht ob Internetanschluss/NEIN/trifft nicht zu/weiss nicht/keine Antwort
- 18) Hast du einen eigenen GameBoy oder sonst ein ähnliches Gerät?
JA/NEIN/trifft nicht zu/weiss nicht/keine Antwort

- 19) Wie alt warst Du, wo Du den überkommen hast?
Alter/„weiss nicht“
- 20) Was sind im Moment die beiden Video- oder Computerspiele, wo Du am meisten spielst?
Es kann auch nur ein Spiel eingegeben werden.
1. Spiel/2. Spiel/spielt (im Moment) keine solchen Spiele
- 21) Hast Du auch schon Spiele gespielt, wo „ab 18“ waren, d.h. nur für Erwachsene?
JA/NEIN/trifft nicht zu/weiss nicht/keine Antwort
- 22) An wie vielen Tagen pro Woche spielst Du ungefähr Video- oder Computerspiele?
Anzahl Tage von 0 bis 7 eingeben/weniger als 1mal\Woche: 0 eingeben/
„weiss nicht“
- 23) An wie vielen Tagen pro Woche surfst Du im Internet herum?
Anzahl Tage von 0 bis 7 eingeben/nie oder weniger als 1mal\Woche: 0 eingeben/„weiss nicht“